

Язык и культура

№ 47

2019

Научный журнал

**Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере
массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия
(свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-30317 от 19 ноября 2007 г.)**

Подписной индекс в объединённом каталоге «Пресса России» 44041

Журнал включен в «Перечень рецензируемых научных изданий, входящих в международную реферативную базу данных и системы цитирования, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук»,
Высшей аттестационной комиссии

Томск
2019

Учредитель – ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Главный редактор, председатель редакционной коллегии:

Гураль Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой английской филологии ТГУ, заслуженный работник высшего образования РФ, заслуженный декан Томского государственного университета.

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ:

Гераэртс Дирк, доктор философии, профессор лингвистики, основатель кафедры квантитативной лексикологии и вариативной лингвистики, университет г. Лёвин (Бельгия).

Гиллеспи Дэвид, доктор философии, профессор, университет г. Бат (Великобритания).

Диниз Курц Фабиана, доктор педагогики, профессор, Региональный университет северо-запада штата Риу-Гранди-ду-Сул (Бразилия).

Кечкеш Иштван, доктор философии, профессор, государственный университет штата Нью-Йорк, г. Олбани (США).

Мешлер Жак, профессор, университет г. Женева (Швейцария).

Самбурский Денис Николаевич, доктор философии, профессор, университет г. Сиракьюза (США).

Демешкина Татьяна Алексеевна, доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка, Томский государственный университет (Россия).

Жильяков Артём Сергеевич, ответственный секретарь, кандидат филологических наук, доцент, Томский государственный университет (Россия).

Игна Ольга Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, кафедра романо-германской филологии и методики обучения иностранным языкам, Томский государственный педагогический университет (Россия).

Ким-Малони Александра Аркадьевна, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации, Томский государственный педагогический университет (Россия).

Кобенко Юрий Викторович, доктор филологических наук, профессор, кафедра немецкого языка, Томский государственный университет (Россия).

Которова Елизавета Георгиевна, доктор филологических наук, профессор, кафедра прагматики и теории коммуникации, Зеленогурский университет (Польша), гуманитарный факультет, Институт германской филологии (Россия).

Мильруд Радислав Петрович, доктор педагогических наук, профессор, Тамбовский государственный технический университет (Россия).

Митчелл Пётр Джонович, доктор педагогики, доцент, Томский государственный университет (Россия).

Морева Анастасия Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, Томский государственный университет (Россия).

Нагель Ольга Васильевна, доктор филологических наук, доцент, Томский государственный университет (Россия).

Нестерова Наталья Георгиевна, доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка, Томский государственный университет (Россия).

Нечаев Николай Николаевич, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии языка и преподавания иностранных языков, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (Россия).

Новицкая Ирина Владимировна, доктор филологических наук, доцент, Томский государственный университет (Россия).

Обдалова Ольга Андреевна, доктор педагогических наук, доцент, Томский государственный университет (Россия).

Панова Ольга Борисовна, кандидат филологических наук, доцент, Томский государственный университет (Россия).

Поляков Олег Геннадиевич, доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией лингвистики и межкультурной коммуникации, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина (Россия).

Попова Татьяна Георгиевна, доктор филологических наук, профессор, кафедра английского языка Федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации (Россия).

Серова Тамара Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранных языков, лингвистики и межкультурной коммуникации, Пермский национальный исследовательский политехнический университет (Россия).

Смокотин Владимир Михайлович, доктор философских наук, доцент, Томский государственный университет (Россия).

Сысоев Павел Викторович, доктор педагогических наук, профессор, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина (Россия).

Темникова Ирина Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент, Томский государственный университет (Россия).

Тер-Минасова Светлана Григорьевна, доктор филологических наук, профессор, факультет иностранных языков, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (Россия).

Тихонова Евгения Владимировна, кандидат педагогических наук, и.о. декана факультета иностранных языков, доцент, заведующая кафедрой китайского языка, Томский государственный университет (Россия).

Травина Ирина Иосифовна, старший преподаватель, Томский государственный университет (Россия).

Юрина Елена Андреевна, доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка, Томский государственный университет (Россия).

Founder – TOMSK STATE UNIVERSITY

Head of the Editorial Board

Prof. Svetlana K. Gural, D.Sc. (Education), Professor, Head of the Department of English Philology, Honored Worker of Higher Education in the Russian Federation, Distinguished Dean of Tomsk State University, Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University.

MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD:

Evgeniya V. Tikhonova, PhD (Education), acting Dean of Faculty of Foreign Languages, Associate Professor, Tomsk State University (Russia).

Prof. Fabiana Diniz Kurtz, PhD, Professor, Unijuí (Brazil).

Prof. Dirk Geeraerts, PhD, Professor, Founder of the Research unit of Quantitative Lexicology and Variationist Linguistics, University of Leuven (Belgium).

Prof. David Gillespie, PhD, Professor, University of Bath (UK).

Prof. Istvan Kecskes, PhD, Professor, State University of New York, Albany (USA).

Prof. Jacques Moeschler, Professor, University of Geneva (Switzerland).

Dr. Denis N. Samburskiy, PhD, Professor, Syracuse University (USA).

Prof. Tatyana A. Demeshkina, D.Sc. (Philology), Professor, Tomsk State University (Russia).

Prof. Olga N. Igna, D.Sc. (Education), Professor, Tomsk State Pedagogical University (Russia).

Prof. Alexandra A. Kim-Maloney, D.Sc. (Philology), Professor, Head of the Department of Linguistics and Cross-cultural Communication, Tomsk State Pedagogical University (Russia).

Prof. Yuri V. Kobenko, D.Sc. (Philology), Professor, Tomsk State University (Russia).

Prof. Elizaveta G. Kotorova, D.Sc. (Philology), Professor, Zelenogur University (Poland), Institute of German Philology (Russia).

Prof. Radislav P. Milrood, D.Sc. (Education), Professor, Tambov State Technical University (Russia).

Dr. Petr J. Mitchell, EdD, Associate Professor, Tomsk State University (Russia).

Anastasia V. Moreva, PhD (Philology), Associate Professor, Tomsk State University (Russia).

Dr. Olga V. Nagel, D.Sc. (Philology), Associate Professor, Tomsk State University (Russia).

Prof. Nikolay N. Nechaev, D.Sc. (Psychology), Professor, Academician of RAS (Russia).

Prof. Natalya G. Nesterova, D.Sc. (Philology), Professor, Tomsk State University (Russia).

Dr. Irina V. Novitskaya, D.Sc. (Philology), Tomsk State University (Russia).

Dr. Olga A. Obdalova, D.Sc. (Education), Tomsk State University (Russia).

Olga B. Panova, PhD (Philology), Associate Professor, Tomsk State University (Russia).

Prof. Oleg G. Polyakov, D.Sc. (Education), Professor, Head of the Laboratory of Linguistics and Cross-cultural Communication, G.R. Derzhavin Tambov State University (Russia).

Prof. Tatiana G. Popova, D.Sc. (Philology), Professor, The Federal State Official Military Educational Institute of Higher Professional Education "Military University" of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Russia).

Prof. Tamara S. Serova, D.Sc. (Education), Professor, Head of the Department of Foreign Languages, Linguistics, and Cross-cultural Communication, Perm National Research Polytechnic University (Russia).

Dr. Vladimir M. Smokotin, D.Sc. (Philosophy), Tomsk State University (Russia).

Prof. Pavel V. Sysoyev, D.Sc. (Education), Professor, G.R. Derzhavin Tambov State University (Russia).

Irina G. Temnikova, PhD (Philology), Associate Professor, Tomsk State University (Russia).

Prof. Svetlana G. Ter-Minasyan, D.Sc. (Philology), Professor, Faculty of Foreign Languages, Moscow State University (Russia).

Travina Irina Iosifovna, Senior Lecturer, Tomsk State University (Russia).

Prof. Elena A. Yurina, D.Sc. (Philology), Professor, Tomsk State University (Russia).

Artyom S. Zhilyakov, PhD (Philology), Executive Editor, Associate Professor, Tomsk State University (Russia).

Editorial and publisher address:

National Research Tomsk State University, Faculty of Foreign Languages

36 Lenina Avenue, Tomsk, Russia, 634050

Telephone / fax: + 7 (3822) 52-97-42

СОДЕРЖАНИЕ

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Богданович Г.Ю., Нахимова Е.А., Сегал Н.А. Библейские мотивы как источник формирования медийного образа Крыма	8
Жумабекова А.К. Лингвокультурологические особенности прямого и косвенного перевода рассказа М. Ауэзова «Красавица в трауре» на русский и английский языки	21
Новицкая И.В. Издания на иностранных языках в составе книжного собрания графа П.А. Валуева в Научной библиотеке Томского государственного университета	36
Карасик В.И. Нарративное измерение лингвокультурных ценностей	59
Сосунова Г.А., Болотина Н.И., Авдеева Н.А. Вопросительное предложение как реализация коммуникативной интенции адресанта (на примере текстов франкоязычной прессы)	76
Черникова И.В., Логиновская Ю.В. О творческой сущности человека в контексте кризиса идентичности	93

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Leonard S.P., Ufimtseva N.V., Markovina I.J. Language, consciousness and culture: some suggestions to develop further the Moscow school of psycholinguistics	111
Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Романов А.А., Вахрушева О.В. Самостоятельная работа по овладению иностранным языком как основа самоорганизации будущего офицера	131
Борзова Е.В., Шеманаева М.А. Рационализация методики обучения иностранным языкам в условиях российского регионального университета	154
Гураль С.К., Краснопеева Т.О., Смокотин В.М., Сорокоумова С.Н. Цели, задачи, принципы и содержание индивидуальных иноязычных образовательных траекторий с учетом латентных характеристик студентов	179
Куклина С.С., Шевченко А.И. Формирование межкультурной компетенции в профессионально ориентированной информационной образовательной среде вуза	197
Левитан К.М. Метапредметный подход в развитии инновационной профессиональной языковой личности студентов юридического вуза	217
Макишанцева Н.В., Королева С.Б. Преподавание РКИ сквозь призму теории концепта: культура, ментальность, аспекты языка	231
Милованова Л.А. Ценностные и мотивационные аспекты в содержании профильного обучения школьников иностранному языку	245
Сысоев П.В., Сёмич Ю.И. Обучения студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий	260

Чикнаверова К.Г. Использование семантизации для пропедевтики лексических ошибок студентов при обучении юридическому английскому языку в вузе	277
Ясин Хамза Аббас. Когнитивно-коммуникативный подход в системе преподавания русского языка для иностранных студентов в условиях отсутствия языковой среды	301

CONTENTS

LINGUISTICS

Bogdanovich G.Yu., Nakhimova E.A., Segal N.A. Biblical Motives as the Source of the Creation of Amedia Image of the Crimea	8
Zhumabekova A.K. Linguoculturological features of direct and indirect translation into Russian and English languages of the story "Beauty in mourning" by M. Auezov	21
Novitskaya I.V. Editions in foreign languages in the book collection of count P.A. Valuev at the Scientific Library of Tomsk State University	36
Karasik V.I. Narrative dimension of linguocultural values	59
Sosunova G.A., Bolotina N.I., Avdeeva N.A. Interrogative sentence as a realization of communicative intentions of the sender (with reference to texts of French-language press)	76
Chernikova I.V., Loginovskaya Yu.V. On the creative essence of man in the context of an identity crisis	93

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Leonard S.P., Ufimtseva N.V., Markovina I.J. Language, consciousness and culture: some suggestions to develop further the Moscow school of psycholinguistics	111
Bezukladnikov K.E., Kruze B.A., Romanov A.A., Vakhrusheva O.V. Autonomous foreign language learning as the basis of a pre-service officer self-organization	131
Borzova E.V., Shemanaeva M.A. Rationalization of foreign language teaching and learning in regional universities of Russian Federation	154
Gural S.K., Krasnopeeveva T.O., Smokotin V.M., Sorokoumova S.N. Goals, tasks, principles and content of individual foreign language educational trajectories based on the latent characteristics of the students	179
Kuklina S.S., Shevchenko A.I. Formation of intercultural competence in the professionally oriented information educational environment of a university	197
Levitani K.M. Metasubject approach in innovative development of the professional linguistic personality of law students	217
Makshantseva N.V., Koroleva S.B. Teaching Russian through the prism of concept theory: <i>culture, mentality and aspects of language</i>	231
Milovanova L.A. Value and motivation aspects in the content of specialized foreign language training	245
Sysoyev P.V., Semich Yu.I. Teaching journalism major students foreign language writing skills using corpora	260

Chiknaverova K.G. Using semantization as a means of propedeutics of learners' lexical errors in the course of teaching legal English at university	277
Abbas Y.H. Cognitive-communicative approach in the system of teaching Russian language for foreign students (in the condition of no language environment)	301

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

УДК 81'371:32

DOI: 10.17223/19996195/47/1

БИБЛЕЙСКИЕ МОТИВЫ КАК ИСТОЧНИК ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИЙНОГО ОБРАЗА КРЫМА

Г.Ю. Богданович, Е.А. Нахимова, Н.А. Сегал

Исследование выполнено в рамках поддержанного Федеральным государственным автономным образовательным учреждением высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» гранта № ВГ20/2018.

Аннотация. Рассмотрена специфика использования библейских мотивов при создании медийного образа Крыма. Материал исследования – тексты современных российских (преимущественно крымских) печатных и электронных СМИ, представляющие новую политическую ситуацию на полуострове. Охарактеризованы типы контекстов, на основе которых реализуются аллюзии, с установлением денотативных и коннотативных компонентов и выявлением особенностей оценки формируемой в медиатекстах. При инвентаризации и классификации материала использованы теория прецедентности (Ю.Н. Караулов и его последователи), теория концептуальной метафоры (Дж. Лакофф, М. Джонсон) и традиционная для риторики теория фигур и тропов. Выделены ведущие смысловые сферы-источники и сферы-мишени библейских аллюзий. Охарактеризованы библейские фразеологизмы, которые особенно часто используются для обозначения Крыма (земля обетованная, райский сад, сад эдемский и др.), прецедентные имена, образно представляющие участников политических событий (Иуда, Моисей, блудный сын и др.), библейские образы с артефактным значением (запретный плод, камень преткновения, манна небесная, тридцать сребренников и др.), библеизмы с зоонимной семантикой (козел отпущения, заблудшая овца и др.). Сделан вывод о том, что переход Республики Крым в состав Российской Федерации активизировал использование библейских фразеологизмов и аллюзий как источника представления медийного образа современного Крыма.

Ключевые слова: библейские мотивы; аллюзия; метафора; медиатекст; фразеологизм; ассоциативный потенциал; коннотация.

Введение

Современные социополитические реалии обуславливают повышенный интерес как к самой Республике Крым, так и к различным ситуациям, связанным с крымским регионом. Разноплановые события и их интерпретации фиксируются на страницах газет и журналов, звучат с экранов телевидения, занимают значимый сегмент интернет-пространства.

В XXI в. массмедийные тексты остаются ведущей сферой метафорической экспансии. Дистантная коммуникативная деятельность реализуется между журналистом, формулирующим и передающим текст, и читателем, воспринимающим и осмысливающим его. Именно в текстах СМИ предлагаются коммуникативные стратегии, направленные на формирование читательской позиции и ценностных установок. Язык представляется тем средством манипулирования, которое влияет на мышление, мировоззрение, картину мира представителя того или иного общества (в случае с текстами политической направленности – потенциального электората), стереотипизирует его поведение. Наиболее очевидным данный факт становится в эпоху серьезных социально-политических изменений, революций, которые наблюдаются на постсоветском пространстве в последнее десятилетие [1–11].

Массмедийный текст привлекает внимание исследователей именно благодаря неоднородности своего содержания. Он влияет на языковую, религиозную, культурную и быденную картины мира человека, формируя в сознании определенный взгляд на окружающую действительность. Манипулирование читателем / слушателем невозможно без апеллирования к уже известным событиям, которые имели место в прошлом определенного лингвокультурного сообщества и могут стать основанием для аналогичных явлений в настоящем и будущем. Именно таким средством реализации общеизвестных понятий в современном массмедийном тексте становятся прецедентные феномены. В публицистическом тексте данные единицы выполняют прежде всего манипуляционную функцию, отодвигая на второй план контактоустанавливающую, коммуникативную и смыслообразующую функции. Ценным источником прецедентности в массмедийных текстах, как показал анализ, нередко становится Библия.

Целью предлагаемой статьи является семантико-прагматический анализ библейских мотивов при формировании медийного образа Крыма с установлением коннотации и ассоциативного потенциала библеизмов.

Материал и методы исследования

Материал исследования – тексты современных российских (преимущественно крымских) печатных и электронных СМИ, представляющие новую политическую ситуацию на полуострове. Отбор материала проводился на основе сплошной выборки контекстов, включающих библейские мотивы. Библия [12] – священная книга, текст, мотивы, сюжеты и образы которой являются неисчерпаемым источником устойчивых сочетаний, обладающих экспрессивностью, эмоционально-оценочными характеристиками. Эти устойчивые сочетания украшают

современную устную и письменную речь, художественные и публицистические тексты. Изучение научной литературы (работы Н.С. Ашукина [13], В.Г. Гака [14], Ю.А. Гвоздарева [15], Л.М. Грановской [16], К.Н. Дубровиной [17], Н.Б. Мечковской [18], Е.С. Худяковой [7] и др.) подтверждает значимое место библеизмов в системе русского языка и особенно массовой коммуникации. Это обусловлено многофункциональностью, полисемантической данными языковых единиц, их широким ассоциативно-прагматическим потенциалом и высокой степенью узнаваемости.

При инвентаризации и классификации материала использована созданная Ю.Н. Карауловым теория прецедентности [2] с учетом возможностей ее применения к анализу массмедиа [5, 8, 10 и др.], теория концептуальной метафоры Джорджа Лакоффа и Марка Джонсона [11], которая находит широкое применение при изучении материалов СМИ [3, 9, 19], традиционная для риторики теория тропов, среди которых важное место занимают метафоры и аллюзии [4, 20–22 и др.].

Роль библеизмов в создании медийного образа

История исследования библейских выражений берет свое начало в IX в. с первых переводов Константином и Мефодием Библии на славянский язык. Библейские тексты остаются важным источником языковых единиц и в XXI в., а именно фразеологизмов, которые приносят в речь живость и меткость, вызывают сложные эмоциональные ассоциации, способствуют оживлению современного художественного и публицистического текста. Библеизмы имеют отличительные характеристики и функции в тексте. На современном этапе развития науки и общества образность и экспрессивность библеизмов обуславливают их частое использование в различных видах дискурса, в том числе в политическом. Именно в XXI в. библейские мотивы становятся действенным и сильным инструментом политического воздействия на массы, что достигается не только с помощью семантики фразеологических единиц библейского происхождения, но и способностью библеизмов привлечь внимание аудитории, усилить экспрессивность текста, отразить авторское мнение. Журналисты, политики, общественные и культурные деятели активно обращаются к ярким библейским сюжетам. Неоднозначность интерпретации библейской лексики, разнообразие библейских мотивов объясняют причину выбора журналистами данных образов как источников ассоциирования. Авторы публицистических текстов стремятся привлечь внимание аудитории, просветить и воспитать ее, убедить в определенных истинах с помощью языковых единиц, имеющих в своей основе назидательный, нравственно-дидактический характер.

Для выражения собственного отношения к тем или иным политическим событиям авторы текстов весьма активно используют библеизмы и в политических СМИ. Изменение семантики и появление коннотации, которую несет в себе каждый библеизм, использование мотивов и образов, знакомых многим независимо от вероисповедания, служат для сближения автора с аудиторией. Так, в политических СМИ библеизмы реализуют свое значение по отношению к политическим событиям, личностям, объединениям, системам, к государствам и отдельным территориям, а также к документам государственной значимости, при этом следует отметить десакрализацию значений и появление новых коннотативных элементов.

Широкое поле для ассоциирования в русскоязычных СМИ дал переход Крыма в состав Российской Федерации и следующие за этим события. Прагматическое содержание политического текста определяет тот факт, что при наведении коннотативных компонентов слова и устойчивые сочетания библейского происхождения приобретают мелиоративную и пейоративную коннотацию и способны участвовать в процессе метафорического моделирования политического события, построенного на основе фреймов и устойчивых конструкций. В данном исследовании описаны наиболее активные библеизмы, моделирующие образ Крыма в русскоязычных медиатекстах.

Библеизмы с локативной семантикой

Анализ медиатекстов показал, что наиболее активно метафорический образ Крыма реализуется при объективации библеизмов с локативным значением. Данная группа библеизмов представлена в медиатекстах конструкциями *земля обетованная*, *райский сад*, *Содом и Гоморра*, определяемые на денотативном уровне с безусловной позитивной коннотацией. Так, в лексикографических источниках выражение *земля обетованная* имеет три значения: «1. Место, куда кто-либо страстно мечтает, стремится попасть; 2. Предмет страстных желаний, устремлений, надежд и т.д.; 3. Место, где царит довольство, изобилие, счастье» [23. С. 173]. Конструкция берет свое начало в Библии, согласно тексту которой означает «обещанную землю» (Палестину), а именно землю, которую Бог обещал евреям, выводя их из египетского плена, земля “хорошая и пространная, где течет молоко и мед”» [Там же]. В политическом тексте денотативные значения трансформируются и зачастую теряют религиозный компонент. В условиях контекстной реализации происходит контаминация значений с наведением новых коннотативных компонентов.

Так, в медиатекстах Крым представляется территорией, которая является предметом мечтаний и стремлений (*Крым – земля обетован-*

ная (www.argumenti.ru. 30.07.2015). Примечательным является факт реализации данной конструкции в контексте с негацией, при этом Крым становится территорией, внутривластные сложности которой формируют негативное отношение: *Крым не был землей обетованной* (www.vedomosti.ru. 17.06.2015), *Земля не обетованная: почему бегут из Крыма?* (www.hvylya.net. 11.04.2014). Использование данной конструкции при постановке альтернативного вопроса в заголовочной зоне дает читателю возможность сделать собственный выбор и лишь потом познакомиться с мнением автора-журналиста: *Крым – земля обетованная или всеобщий концлагерь?* (www.cont.ws. 21.07.2015).

Интересно отметить расширение конструкции за счет адъективов *крымский* и *русский*, акцентирующих внимание на особенностях реализации данной конструкции при экспликации анализируемого региона: *Крымская земля обетованная* (nvspb.ru. 28.09.2012); *Крым – это русская Земля Обетованная* (www.evpori.ru. 10.08.2017).

Не менее частотной при реализации в медиатекстах является конструкция *райский сад*. В Библии под *райским садом* (Эдемом) понимается место первоначального обитания людей (Быт. 2:8). Из-за грехопадения первых людей Бог закрыл для них Рай, поставив на страже Херувима с пламенным мечом (Быт. 3:24). В медиатекстах под *райским садом* понимаются уникальные уголки Крыма. Подчеркнем, что данная конструкция в отличие от предыдущей актуальна для медиатекстов ознакомительно-развлекательной направленности и призвана популяризировать различные регионы Крыма среди потенциальных туристов: *Словно райский сад эдемский, «Тайган» раскинул владения свои!* (<https://ok.ru>. 18.01.2018); *Райский сад в парке «Парадиз»* (ftkimmeriya.ru. 03.09.2015); Путешествие по Крыму: Бахчисарай – *райский сад* (polzavred.info. 18.09.2017).

Таким образом, библеизмы-локативы формируют как позитивный, так и негативный образ Крыма, направленный на дискредитацию существующих социально-политических реалий. Доминирование контекстов с позитивной коннотацией обуславливается, в частности, тем фактом, что библеизмы-локативы в медиатекстах эксплицируют образ Крыма не только как геополитического, но и как туристического объекта, который, бесспорно, является весьма привлекательным.

В заголовках политических статей находит отражение библеизм *Содом и Гоморра*. Лексикографические источники указывают, что «конструкция образовалась от названия городов Древней Палестины – Содомы и Гоморры, которые, по библейской легенде, были разрушены землетрясением и огненным дождем за грехи их жителей» [21. С. 445]. В словаре фразеологизм имеет два значения: во-первых, значение крайнего беспорядка, суматохи, неразберихи, сильного шума и гама. Во-вторых, означает разврат и пьянство, царящие где-либо [Там же].

В заголовках реализуется компонент первого значения фразеологизма, которое сужается до компонента 'беспорядок' по отношению к политике крымских властей: *Содом и Гоморра в крымской власти* (КП. 10.09.2017).

Библеизмы с субъектной семантикой

Разнообразие стратегий и тактик, реализуемых в медиатекстах, расширяет список библеизмов с субъектным значением и позволяет разделить их на две группы:

- 1) библеизмы-антропонимы;
- 2) библеизмы – устойчивые конструкции.

Рассмотрим особенности реализации языковых единиц, входящих в данные группы. Наиболее активно в медиатекстах реализуются антропонимы *Иуда* и *Моисей*. В христианстве Иуда – один из двенадцати апостолов, учеников Иисуса Христа, который предал его, выдав первосвященникам за 30 сребреников. В медиатекстах сохраняется денотативный компонент 'предатель', при этом в роли предателя выступают известные в регионе политики: *Крымский депутат Резун всегда будет носить клеймо «Иуда»* (Гуру. 31.03.2018). Образ Иуды в медиатекстах конкретизируется посредством адъективов, меняющих прагматическую установку контекстов и адресующих их крымским реалиям: *Кто он – «крымский Иуда» или «патриот»?* (<https://ru.krymr.com>. 07.11.2016); *Бесславный путь крымского Иуды – от предателя республики до лжегероя Русской весны* (Конт. 07.09.2016).

Моисей в Пятикнижии – еврейский пророк и законодатель, организовал Исход евреев из Древнего Египта. Через Моисея, согласно Библии, Бог показывал беглецам дорогу: он шел перед ними днем в столпе облачном, а ночью в столпе огненном, освещая путь (Исх. 13:21–22). В медиатекстах антропоним Моисей также используется при характеристике субъекта, обладающего лидерскими качествами и способный стать предводителем: *Моисей крымских татар* (Карта мира: Крым. 12.11.2015).

Весьма активно в политических СМИ используется фразеологизм *блудный сын*. Это выражение происходит из библейского сюжета. «В Евангелии есть притча, в которой повествуется о сыне, покинувшем отцовский дом и прокутившем все свое состояние. Возвратившись обратно в свою семью ни с чем, он падает на колени перед своим родителем, который, проявив милосердие и доброту, прощает нерадивого отпрыска» [23. С. 205]. В «Фразеологическом словаре русского языка» под ред. А.И. Молоткова отмечается, что устойчивое сочетание имеет несколько значений: «1. Ушедший – по евангельской притче – из родительского дома, а после скитаний и беспутной жизни с раскаянием вернувшийся. 2. перен. Покинувший какое-л. содружество людей, привыч-

ные занятия и т.п. в поисках новой среды и новых занятий, а позднее – обычно после неудач – вернувшийся к прежнему» [Там же].

Наиболее активно номинация **блудный сын** экстраполируется на образ Крыма, который в марте 2014 г. перешел в состав Российской Федерации: *Крым вернулся, наконец-то, домой в Россию, но не как блудный сын или нищий с протянутой рукой, а как вечный очарованный странник, прошедший длинный путь тысячелетней истории, трепетно хранящий в памяти пройденные дороги, исторические события и незабываемые встречи* (evpatori.ru. 14.02.2015); *Да, Россия от присоединения Крыма пострадала, но блудный сын вернулся – и это главное* (newsonline24. 19.01.2016). Менее частотным приложением данного образа являются политики, оставившие Крым из-за политических разногласий: *Мустафа Джемилев – блудный непутевый сын Крыма* (www.newstes.ru. 21.11.2015). В медиатекстах происходит замещение субстантива языковыми единицами из социальной, политической, экономической или культурной сфер: *Блудные депутаты возвращаются в Крым* (Крым. Реалии. 23.09.2014); *Возвращение «блудного» гектара* (Крымская газета. 17.05.2015); *Возвращение блудного КаЗантипы: быть ли фестивалю в Крыму?* (ru.krymr.com. 28.04.2017); *Возвращение блудного туриста. Российские власти предпринимают все большие усилий, чтобы туристы смогли отдохнуть летом в Крыму* (Российский туризм. 18.03.2014); *Возвращение блудных денег. Что будет с вкладами Ощадбанка в Крыму?* (KreditorPro.ru. 12.03.2017).

Библеизмы с артефактной семантикой

Как показал анализ, наиболее активно в медиатекстах реализуются библеизмы **запретный плод, камень преткновения, манна небесная, тридцать сребренников**.

В медиатекстах фразеологизм-библеизм **запретный плод** является ярким выразителем семантики «недозволенности». Устойчивое сочетание берет свое начало в библейском мифе о древе познания добра и зла, плоды которого Бог запретил есть Адаму и Еве [16. С. 325]. В лексикографических источниках **запретный плод** определяется как «что-либо заманчивое, желанное, но недозволенное и запрещенное» [23. С. 325].

В контекстах наблюдается представление фразеологизма как самостоятельного синтаксического элемента, реализующего свое денотативное, а не религиозное значение (**Запретный плод. Ограничения для российских авиакомпаний и блокада Крыма – удар по Украине** (www.rishonim.info. 27.09.2015); **Чем любопытен футбольным фанатам санкционный Крым: запретный плод** (posylkin.ru.com. 02.07.2018)).

В контекстах, где **запретным плодом** выступают государства, отмечаются приемы трансформации данного библеизма с помощью второго компонента конструкции элементом, указывающим на терри-

тории государственного значения (*В «запретный» Крым едут иностранцы* (www.politobzor.net. 19.06.2015); *«Запретный» Крым сладок* (www.livejournal.com. 26.01.2016).

Таким образом, фразеологизм библейского происхождения **запретный плод** номинирует разные социально-политические реалии, претерпевая при этом различные трансформации структуры и существенно расширяя сферу своего приложения. В политической сфере те или иные политические объекты, связи, отношения могут стать не просто предметом желаний, а необходимостью, которой следует достичь.

В лексикографических источниках фразеологизм-библейзм **манна небесная** определяется как «пища, которую Бог посылал Иудейскому народу каждое утро с неба, когда “сыны Израиля” шли пустыней в страну обетованную» [23. С. 237]. Анализ показал, что в контекстах данный библейзм, как правило, реализуется в заголовке как самостоятельная, нередко двусмысленная, конструкция, которая требует обращения к тексту самой статьи: *«Крымчане думают, что сразу после присоединения к России на них прольется манна небесная»* (www.business-gazeta.ru. 12.07.2014).

Территории государства являются неотъемлемым и важным признаком государственности. Обмен территориями или распространение политики одного государства на территории другого должны осуществляться с учетом мирного развития дальнейших отношений между странами, но очень часто политика одного государства в пределах или за пределами своих территорий становится препятствием для осуществления политики другой страны: *Крым стал камнем преткновения на Рижском саммите* (www.informator.news. 21.05.2015). В рамках политической системы государственные деятели осуществляют определенную тактику поведения, которая ориентирована на достижение поставленных целей. Эти цели могут иметь как мирный характер в пределах собственных территорий, так и могут затрагивать политику других государств, порождая при этом конфликты различных масштабов: *Блокада Крыма еще один камень преткновения между Украиной и РФ* (www.inkorr.com. 21.09.2015).

Конструкция **тридцать сребреников** в денотативном значении определяется как плата за предательство, которую получил Иуда Искариот, согласившись выдать Иисуса Христа первосвященникам. Упоминаются в Евангелии от Матфея (Мф. 26:14–16 и Мф. 27:3–10), Евангелии от Марка (Мк. 14:10–10) и Евангелии от Луки (Лк. 22:1–6). В медиатекстах под **тридцатью сребрениками** в оппозиционных СМИ понимается плата украинским властям за переход Крыма в состав РФ: *Отказ от Крыма за тридцать сребреников* (infoline.ua. 01.05.2018); *Платный патриотизм. Крым продается за 30 сребреников* (videozona.press. 31.12.2017).

Библеизмы-зоонимы

Зоонимичная лексика со сферой-источником «Библия» выразительнее, чем во многих других тематических группах, отображает особенности осмысления внеязыковой действительности. Отличительной чертой переносных значений, формируемых на основе данного пласта лексики, является социально-оценочный характер производных единиц. Широкий ассоциативный потенциал зоонимичных образов не является признаком именно современной эпохи, а относится к глубокой древности. Как показал анализ, наиболее частотными библеизмами-зоонимами, эксплицирующими крымские реалии, являются *голубь мира*, *козел отпущения* и *заблудшая овца*.

Выражение *голубь мира* восходит к Библейскому рассказу о голубе, принесшем Ною в ковчег ветвь маслины (Бытие, 8: 10–11). Контекстуальное значение опирается на денотативное, при этом словосочетание *голубь мира* реализуется с яркой позитивной коннотацией: *В небе над Крымом воспарил голубь мира* (komtv.org. 26.07.2016); *Голуби мира для Крыма. Москвичи отважились на еще одну пацифистскую акцию, которая была организована против военного конфликта в Крыму* (<http://www.festinato.ru>. 04.03.2014).

Козел отпущения, согласно религиозным представлениям, – особое животное, которое после символического возложения на него грехов еврейского народа отпускали в пустыню. *Козел отпущения* в медиатекстах представляется символом искупления и берет на себя вину за деструктивные действия, к которым не имеет отношения: *Провал крымской операции. Поиски козла отпущения* (ЗН. 04.05.2015); *На Украине нашли нового «козла отпущения», которого обвинили в присоединении Крыма к России* (<https://politobzor.net>. 19.08.2017); *Крымские козлы отпущения* (Обозреватель. 01.09.2017).

Словосочетание *заблудшая овца* фиксируется в Новом Завете, в Евангелии от Матфея (гл. 18, ст. 12–13), где сказано следующее: «Как вам кажется? Если бы у кого было сто овец, и одна из них заблудилась, то не оставит ли он девяносто девять в горах и не пойдет ли искать заблудившуюся? И если случится найти ее, то, истинно говорю вам, он радуется о ней более, нежели о девяносто девяти не заблудившихся». Выражение встречается также в Евангелии от Луки (гл. 15, ст. 4–6). В лексикографических источниках отмечается, что так говорят о человеке беспутном, сбившемся с правильного пути. В медиатекстах данное словосочетание встречается преимущественно во множественном числе, характеризуя не конкретного субъекта, а ряд политиков, злоупотребляющих своими полномочиями или проявляющих некомпетентность в ведении дел: *Крымский спикер надеется после нового года вернуть своих заблудших овец в стойло* (kafanews.com. 18.12.2018);

Пресс-служба КР ПСПУ намекает, что лидеры Ялтинской и Алуштинской партторганизаций – предатели или заблудшие овцы (www.kia-news.com.ua. 20.04.2017).

Таким образом, анализ библеизмов-зоонимов позволяет выявить характерные особенности моделирования образа Крыма и способствует процессу формирования положительного или негативного отношения к происходящим событиям и ситуациям в регионе. Анализ показал, что, наряду с устоявшимися и стереотипными значениями, в массмедийных текстах реализуются и новые, нетипичные значения, которые позволяют по-новому охарактеризовать определенные политические, экономические и иные действия.

Заключение

Изучение семантико-прагматического содержания медиатекстов определяется появлением новых исследовательских методик, связанных с междисциплинарным подходом к определению и анализу политической коммуникации. Результаты исследования подтверждают представление о политическом дискурсе как о полиаспектной речевой деятельности в определенном социальном пространстве со своими языковыми средствами реализации функционально-прагматического содержания, обусловленной ментальными установками субъекта и экстралингвистическими факторами.

Языковые единицы библейского происхождения придают контексту образность, метафоричность, насыщенность, выполняют оценочно-экспрессивную функцию. При формировании медийного образа Крыма оценка может быть как положительной, так и отрицательной; ироничный оттенок сосуществует с насмешкой и чередуется с серьезностью отношения авторов-журналистов к описываемым политическим событиям, явлениям, личностям. Комплексный анализ метафорического образа Крыма дает возможность установить особенности его интерпретации как в языковой картине мира крымчанина, так и в современной политической картине мира, выявить корпус языковых средств, формирующих данный образ в медиатекстах, проследить динамику формирования образа с учетом социально-политических реалий. Исследование показало, что распад Советского Союза и последующий переход Республики Крым в состав Российской Федерации активизировал использование библейских фразеологизмов и аллюзий как источника представления медийного образа современного Крыма.

Литература

1. *Бессонова Л.Е., Сегал Н.А.* Политический текст: метафорические модели построения концептуального пространства // Ученые записки Таврического национального

- университета им. В.И. Вернадского. Сер/ «Филология. Социальные коммуникации». 2011. № 2. С. 3–8.
2. **Кардаулов Ю.Н.** Русский язык и языковая личность. М. : Наука, 1987.
 3. **Кобозева И.М.** Семантические проблемы анализа политической метафоры // Вестник МГУ. 2001. № 6. С. 64–68.
 4. **Сегал Н.А.** Политический текст: метафорическое моделирование. М. : Флинта: Наука, 2017. 248 с.
 5. **Сегал Н.А.** Прецедентная ситуация *Всемирный потоп* в массмедийных политических текстах // Вестник славянских культур. 2017. № 44. С. 144–149.
 6. **Сметанина С.И.** Медиа-текст в системе культуры (динамические процессы в языке и стиле журналистики конца XX века). СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 2002.
 7. **Худякова Е.С.** О функциях религиозной лексики и библеизмов в текстах современных печатных СМИ // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. Аспирантские тетради. 2007. № 20 (49). С. 229.
 8. **Чудинов А.П., Никифорова М.В.** Лингвополитическая персонология как научное направление // Филологические науки. Научные доклады высшей школы. 2018. № 1. С. 45–52.
 9. **Anikin E.E., Budaev E.V., Chudinov A.P.** Historical Dynamics of Metaphoric Systems in Russian Political Communication // Вопросы когнитивной лингвистики. 2015. № 3 (44). С. 26–32.
 10. **Bogoyavlenskaya Y.V., Nakhimova E.A., Chudinov A.P.** Precedent Utterances in the National Historical Memory: a Corpus Study // Вопросы когнитивной лингвистики. 2016. № 2. Р. 39–48.
 11. **Lakoff G., Johnson M.** *Metaphors We Live by*. Chicago : University of Chicago Press, 1980. 242 p.
 12. **Библия.** Книги Священного Писания Ветхого и Нового Заветов. М. : АСТ, 2014.
 13. **Ашукин Н.С.** Крылатые слова: Литературные цитаты; Образные выражения. М. : Художественная литература, 1987.
 14. **Гак В.Г.** Особенности библейских фразеологизмов в русском языке (в сопоставлении с французскими библеизмами) // Вопросы языкознания. 1997. № 5. С. 55–56.
 15. **Гвоздарев Ю.А.** Библеизмы в русской фразеологии (к истории освоения) // Эволюция лексико-фразеологического и грамматического строя русского языка. Магнитогорск, 1994. С. 26–34.
 16. **Грановская Л.М.** Библейские фразеологизмы (опыт словаря) // Русская речь. 1998. № 1. С. 73–79.
 17. **Дубровина К.Н.** Библейские фразеологизмы в русской и европейской культуре. М. : Флинта: Наука, 2012.
 18. **Мечковская Н.Б.** Язык и религия: пособие для студентов гуманитарных. М. : Агентство «ФАИР», 1998.
 19. **Солопова О.А., Чудинов А.П.** Диахронический анализ метафор в Британском корпусе текстов: Колокола Победы и Russia's V-Day // Вестник РУДН. Лингвистика. 2018. Т. 22, № 2. С. 313–337.
 20. **Dijk T.A. van.** *Discourse as Structure and Process*. London : Sage publications, 1997.
 21. **Lennon P.** *Allusions in the Press. An Applied Linguistic Study*. Mouton de Gruyter. Berlin ; New York, 2004. 313 p.
 22. **Shkurko V.Ju., Mardieva L.A., Shchuklina T.Yu., Chudinov A.P.** Poster Images in a New Linguistic and Extralinguistic Context // Amazonia Investiga. Florencia, Colombia. 2018. Vol 7, № 12. Р. 320–324.
 23. **Молотков А.И.** Фразеологический словарь русского языка. М. : Рус. яз., 1978.

Сведения об авторах:

Богданович Галина Юрьевна – доктор филологических наук, профессор, декан факультета славянской филологии и журналистики, Крымский федеральный университет (Симферополь, Россия). E-mail: bgdnvch@mail.ru

Нахимова Елена Анатольевна – доктор филологических наук, профессор кафедры межкультурной коммуникации и русского языка как иностранного, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург, Россия). E-mail: nakhimova@gmail.com

Сегал Наталья Александровна – кандидат филологических наук, доцент, Крымский федеральный университет (Симферополь, Россия). E-mail: natasha-segal@mail.ru

Поступила в редакцию 3 сентября 2019 г.

BIBLICAL MOTIVES AS THE SOURCE OF THE CREATION OF A MEDIA IMAGE OF THE CRIMEA

Bogdanovich G.Yu., D.Sc. (Philology), Professor, Dean of the Faculty of Slavic Philology and Journalism, Crimean Federal University (Simferopol, Russia). E-mail: bgdnvch@mail.ru

Nakhimova E.A., D.Sc. (Philology), Professor of the Department of Intercultural Communication and the Russian Language as a Foreign, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia). E-mail: nakhimova@gmail.com

Segal N.A., Ph.D., Associate Professor, Crimean Federal University (Simferopol, Russia). E-mail: natasha-segal@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the identification and interpretation of biblical motives in the creation of the media image of Crimea on the material of political media (print and electronic), political documents and fragments of speech by politicians from 2014 to 2018. The Transition of the Republic of Crimea to the Russian Federation affected not only administrative and political organizations of Russia, but also the foreign policy of the state and the balance of power in the global community. The situation is reflected in the texts of the Russian media and began to describe through a system of figurative means. An analysis of media texts shows that the linguistic units included in the system of biblical texts are a source of imagery of the metaphorical explication of Crimea in media texts. The article attempts to systematize and describe the contexts on the basis of which associations occur with the establishment of denotative and connotative components and images formed in media texts are assessed.

Keywords: metaphorical simulation; metaphor; media text; biblical motives; the associative potential; denotation; connotation.

References

1. Bessonova L.E., Segal N.A. (2011) Politicheskiy tekst: metaforicheskiye modeli postroyeniya kontseptual'nogo prostranstva [Political text: metaphorical models for the construction of a conceptual space] // Uchenyye zapiski Tavricheskogo natsional'nogo universiteta im. V.I. Vernadskogo. Seriya Filologiya. Sotsial'nyye kommunikatsii. 2. pp. 3–8.
2. Karaulov YU.N. (1987) Russkiy yazyk i yazykovaya lichnost' [Russian language and linguistic personality]. M. : Nauka.
3. Kobozeva I.M. (2001) Semanticheskiye problemy analiza politicheskoy metafory [Semantic problems of the analysis of political metaphor] // Vestnik MGU. 6. pp. 64–68.
4. Segal N.A. (2017) Politicheskiy tekst: metaforicheskoye modelirovaniye [Political text: metaphorical modeling]. M. : Flinta: Nauka.
5. Segal N.A. (2017) Pretsedentnaya situatsiya: Vsemirnyy potop v massmediynykh politicheskikh tekstakh [Precedent situation: the Flood in mass media political texts] // Vestnik slavyanskikh kul'tur. 44. pp. 144–149.
6. Smetanina S.I. (2002) Media-tekst v sisteme kul'tury (dinamicheskiye protsessy v yazyke i stile zhurnalistiki kontsa XX veka) [Media text in the cultural system (dynamic processes in the language and style of journalism at the end of the twentieth century)]. SPb. : Izd-vo Mikhaylova V.A.
7. Khudyakova E.S. (2007) O funktsiyakh religioznoy leksiki i bibleizmov v tekstakh sovremennykh pechatnykh SMI [On the functions of religious vocabulary and biblicalisms in

- the texts of modern printed media] // *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Gertsena. Aspirantskiye tetradi*. 20 (49).
8. Chudinov A.P., Nikiforova M.V. (2018) Lingvopoliticheskaya personologiya kak nauchnoye napravleniye [Linguopolitical personology as a scientific direction] // *Filologicheskiye nauki. Nauchnyye doklady vysshey shkoly*. 1. pp. 45–52.
 9. Anikin E.E., Budaev E.V., Chudinov A.P. (2015) Historical Dynamics of Metaphoric Systems in Russian Political Communication // *Voprosy kognitivnoy lingvistiki*. 3 (44). pp. 26–32.
 10. Bogoyavlenskaya Y.V., Nakhimova E.A., Chudinov A.P. (2016) Precedent Utterances in the National Historical Memory: a Corpus Study // *Voprosy kognitivnoy lingvistiki*. 2. pp. 39–48.
 11. Lakoff G., Johnson M. (1980) *Metaphors We Live by*. Chicago : University of Chicago Press.
 12. Bibliya. Knigi Svyashchennogo Pisaniya Vetkhogo i Novogo Zavetov [Bible. Books of Scripture, Old and New Testaments] (2014). M. : AST.
 13. Ashukin N.S. (1987) *Krylatyye slova: Literaturnyye tsitaty; Obraznyye vyrazheniya* [The proverbial expressions: literary quotes; figurative expressions]. M. : Khudozhestvennaya literatura.
 14. Gak V.G. (1997) Osobennosti bibleyskikh frazeologizmov v russkom jazyke (v sopostavlenii s frantsuzskimi bibleizmami) [Features of biblical phraseological units in Russian (in comparison with French biblicalisms)] // *Voprosy jazykoznaniya*. 5. pp. 55–56.
 15. Gvozdar' Yu.A. (1994) Bibleizmy v russkoy frazeologii (k istorii osvoyeniya) [Biblicisms in Russian phraseology (to the history of development)] // *Evolutsiya leksiko-frazeologicheskogo i grammaticheskogo stroya russkogo jazyka*. Magnitogorsk. pp. 26–34.
 16. Granovskaya L.M. (1998) Bibleyskiye frazeologizmy (opyt slovaryay) [Biblical phraseological units (vocabulary experience)] // *Russkaya rech'*. 1. pp. 73–79.
 17. Dubrovina K.N. (2012) Bibleyskiye frazeologizmy v russkoy i evropeyskoy kul'ture [Biblical phraseological units in Russian and European culture]. M.: Flinta: Nauka.
 18. Mechkovskaya N.B. (1998) *Jazyk i religiya: posobiye dlya studentov gumanitarnykh vuzov* [Language and religion: textbook for humanitarian students]. M.: Agentstvo FAIR.
 19. Solopova O.A., Chudinov A.P. (2018) Diakhronicheskiy analiz metafor v Britanskom korpusе tekstov: Kolokola Pobedy i Russia's V-Day [Diachronic analysis of metaphors in the British text corpus: Victory Bells and Russia's V-Day] // *Vestnik RUDN. Lingvistika*. Vol. 22 (2). pp. 313–337.
 20. Dijk T.A. van. (1997) *Discourse as Structure and Process*. London : Sage publications.
 21. Lennon P. (2004) *Allusions in the Press. An Applied Linguistic Study*. Mouton de Gruyter. Berlin ; New York.
 22. Shkurko V.Ju., Mardieva L.A., Shchuklina T.Yu., Chudinov A.P. (2018) Poster Images in a New Linguistic and Extralinguistic Context // *Amazonia Investiga*. Florencia, Colombia. Vol. 7 (12). pp. 320–324.
 23. Molotkov A.I. (1978) *Frazeologicheskiy slovar' russkogo jazyka* [Phraseological dictionary of the Russian language]. M.: Rus. jaz.

Received 3 September 2019

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЯМОГО И КОСВЕННОГО ПЕРЕВОДА РАССКАЗА М. АУЭЗОВА «КРАСАВИЦА В ТРАУРЕ» НА РУССКИЙ И АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫКИ

А.К. Жумабекова

Аннотация. С советского времени накоплен огромный пласт переводной казахской литературы, которая мало исследована в переводческом аспекте. В 2017 г. казахстанским ПЕН-клубом намеренно избрана стратегия не прямого, а косвенного перевода на английский язык рассказа М. Ауэзова «Қаралы сұлу» («Красавица в трауре»). В качестве источника выбран авторизованный русский перевод А. Пантиелева, изданный в 1961 г. Целью данной статьи является лингвокультурологический анализ перевода данного рассказа М. Ауэзова на английский язык в его сравнении с русским переводом-источником, поскольку в триаде *оригинал – перевод-источник – перевод* эти тексты анализу ранее не подвергались. Методологическую основу исследования составляют труды в области переводоведения, лингвокультурологии и межкультурной коммуникации. В соответствии с целью использованы такие методики исследования, как предпереводческий анализ, лингвокультурологическая интерпретация текста, сравнительно-сопоставительный анализ оригинала и перевода. Методология исследования учитывает специфические функции, выполняемые русским языком как посредником; поэтому проанализированы конкретные ситуации, возникающие в результате косвенного перевода литературного текста. Объектом исследования явились лексические и грамматические переводческие трансформации для выяснения корректности их использования в прямом и косвенном переводах с целью установления степени сохранения авторского замысла оригинала как в образном, так и в собственно языковом выражении. В результате проведенного лингвокультурологического анализа установлено, что перевод рассказа М. Ауэзова «Қаралы сұлу» («Красавица в трауре») на английский язык, выполненный С. Гейганом, в лингвистическом и культурологическом аспектах является творческой удачей, несмотря на отдельные недочеты, обусловленные фактом непрямого перевода. Выбор в качестве источника русского перевода А. Пантиелева оправдан как самим фактом его авторизации М. Ауэзовым, так и широким спектром изобразительно-выразительных языковых средств, использованных переводчиком. Авторский замысел передан в полной мере, художественные средства передачи национального колорита разнообразны. С. Гейгану удалось выразить свою творческую индивидуальность переводчика, не копируя и не калькируя предшествующий перевод, и в то же время сохранить идиостиль М. Ауэзова.

Ключевые слова: прямой перевод; косвенный перевод; М. Ауэзов; А. Пантиелев; С. Гейган; лингвокультурология; переводоведение.

Введение

Художественный перевод, в силу сложившейся традиции, долгое время был основным средством межкультурного диалога Казахстана с другими государствами.

В советский период произведения Мухтара Ауэзова, как и других классиков казахской литературы (Махамбета Утемисова, Абая Кунанбаева, Сабита Муканова, Габита Мусрепова, Ильяса Есенберлина и др.), всегда переводились на иностранные языки с уже имеющихся русских художественных переводов. Связано это было, с одной стороны, с тем, что вначале практически не было профессиональных переводчиков, способных осуществлять прямые переводы с казахского на иностранные языки и обратно. С другой стороны, в период расцвета советской литературы существовал социальный заказ на перевод национальных литератур на русский язык. Следствием этой (не всегда в качественном отношении хорошей, но зато планомерной) многолетней работы явилось то обстоятельство, что на сегодняшний день мы имеем дело с огромным пластом переводной казахской литературы, которая анализировалась большей частью с литературоведческой точки зрения и гораздо менее – в переводческом аспекте.

Качество переведенного в советские годы литературного материала в настоящее время большей частью подвергается критике. Зачастую она справедлива: перевод осуществлялся издательствами по плану, часто в сжатые сроки; переводчики, работая с подстрочниками, не только не знали казахского языка, но часто не имели представления о казахской культуре в целом. Но здесь надо отметить одно важное обстоятельство: многие переводы были выполнены мастерами слова – писателями, профессиональными переводчиками. Именно благодаря косвенному переводу (с русского языка) казахская литература стала известна в мире.

Так, роман-эпопея Мухтара Ауэзова «Абай жолы» («Путь Абая»), отмеченный в 1959 г. Ленинской премией, получил мировое признание во многом благодаря изданию на русском языке, осуществленному группой переводчиков (А. Никольской, Т. Нуртазиным, Л. Соболевым, Н. Ановым, З. Кедриной), и уже с русского перевода – на английский, французский, немецкий и другие языки.

Интересен и факт работы самого М. Ауэзова в качестве переводчика на казахский язык произведений русской и зарубежной (опять же с имеющихся русских переводов) классики. Для театральных постановок им переведены такие драматургические произведения, как «Ревизор» Н. Гоголя, «Отелло» и «Укрощение строптивой» У. Шекспира, «Аристократы» Н. Погодина, «Любовь Яровая» К. Тренёва, «Офицер

флота» А. Крона. Переводил М. Ауэзов не только пьесы, но и роман «Дворянское гнездо» И. Тургенева, рассказ «После бала» Л. Толстого.

Таким образом, М. Ауэзов не только понимал, но и сам знал все нюансы практической переводческой деятельности, выступив вначале в роли автора, а затем переводчика и переводческого критика.

В годы независимости Казахстана изменился сам характер переводческого процесса. Подготовлены профессиональные переводчики с казахского и на казахский язык, благодаря чему имеются прямые переводы.

Запущен ряд государственных и негосударственных инициатив по переводу казахской литературы. Одним из них является проект «Мы – казахи» международного казахстанского ПЕН-клуба. Сильный импульс системному подходу к изданию переводов казахской литературы придал проект «Рухани жангыру» («Духовное возрождение»), инициированный первым Президентом РК Н.А. Назарбаевым.

Реализация программы «Современная казахстанская культура в глобальном мире» подразумевает перевод казахстанских авторов на мировые языки и зарубежных – на казахский. С 2018 г. запланировано перевести произведения 24 казахстанских авторов на рабочие языки ООН.

В результате этой общественно-политической ситуации неизвестные прежде для зарубежной читательской аудитории труды впервые издаются на иностранных языках. Появляются также новые переводы известных писателей (факт необходимости создания разных переводов одного и того же произведения в процессе развития историко-временной парадигмы теорией перевода признается закономерным).

Анализ качества этих переводов, появившихся в последние 5–10 лет, должен стать объектом отдельных исследований именно в переводоведческом ключе.

Целью данной статьи является лингвокультурологический анализ нового перевода рассказа М. Ауэзова «Қаралы сұлу» («Красавица в трауре») на английский язык в его сравнении с русским переводом-источником.

Методология исследования

Методологическую основу исследования составляют труды в области переводоведения, лингвокультурологии и межкультурной коммуникации В.Н. Комиссарова, Н.Н. Нелюбина, Г.Т. Хухуни, В.В. Сдобникова, О.В. Петровой, И.С. Алексеевой, З.Г. Прошиной, С.Г. Терминасовой, Д.Б. Гудкова, А.П. Садохина и др.; работы по творчеству М. Ауэзова – Е.В. Лизуновой, Р. Нурғали, Р. Бердибая, А.Ж. Жаксылыкова и др.

Исследователи структурируют переводоведение по-разному, выделяя пять (Л.Л. Нелюбин, Г.Т. Хухуни, В.В. Сдобников, О.В. Петрова) и

даже 10 (И.С. Алексеева) его разделов. Обобщая дискуссию, можно выделить лингвистическое и литературоведческое переводоведение соответственно. В области общей, частных и специальных теорий перевода (наиболее четко и полно описанных В.Н. Комиссаровым) подавляющее большинство исследователей используют лингвистические методы, а в области теории художественного перевода (являющегося согласно вышеуказанной классификации частью специальной теории перевода) – литературоведческие. Одно несомненно: фундаментом методологии перевода являются филологические методы исследования текстов.

Перевод признается основным видом межкультурной коммуникации, поэтому любой переход текста, созданного на одном языке к тексту, созданному на другом языке, означает переход от одной культуры к другой. Одними из первых в российской науке на важность лингвистического аспекта межкультурной коммуникации обратили внимание С.Г. Тер-Минасова, Д.Б. Гудков, А.П. Садохин и др.

Проблемы опосредованного перевода в переводоведении исследовались в большей степени с литературоведческой точки зрения, только в последние годы этот аспект стал рассматриваться в лингвистическом аспекте (З.Г. Прошина).

Творчество М. Ауэзова изучалось наиболее часто в аспекте выявления творческой манеры писателя, палитры его художественно-изобразительных средств (Е.В. Лизунова, Р. Нургали, Р. Бердибай и др.), проблемам перевода его произведений уделялось значительно меньше внимания (А.Ж. Жаксылыков и др.).

Наименее исследованной областью переводоведения является методология научных исследований перевода и как процесса, и как результата. В рамках данной статьи анализу подвергаются тексты оригинала и его переводов, поэтому речь идет об изучении результатов переводческого процесса. При этом выявленная стратегия переводчика помогает получить представление об элементах процесса его работы; немаловажное значение имеют и опубликованные переводчиком комментарии (часто в виде предисловий к книгам), интервью в СМИ и др. Поэтому нами, как далее будет показано, были проанализированы публикации и высказывания переводчиков рассказа М. Ауэзова.

В соответствии с целью нами использованы такие методики исследования, как: предпереводческий анализ, лингвокультурологическая интерпретация текста, сравнительно-сопоставительный анализ оригинала и перевода. Выделяя приемы и способы перевода, мы опирались на классификацию переводческих трансформаций В.Н. Комиссарова [1. С. 159–166].

Кроме того, мы выбрали рассказ М. Ауэзова «Қаралы сұлу» («Красавица в трауре») и его русский и английский переводы в качестве материала для нашего исследования, поскольку в триаде *оригинал – перевод-источник – перевод* эти тексты анализу ранее не подвер-

гались. Методология нашего исследования учитывает специфические функции, выполняемые русским языком как посредником; поэтому мы проанализировали конкретные ситуации, возникающие в результате косвенного перевода литературного текста.

Сюжетная линия рассказа

После убийства мужа молодая красивая вдова Карагоз дает обет безбрачия («как угодно было старикам и богу»), соблюдая его шесть лет и вызывая одобрение со стороны старейшин казахского общества и всеобщее уважение. Но при этом она испытывает большие физические муки, которые перерастают в психологические, и ей уже кажется, что все смеются над ней. Как указывают исследователи, «для выражения субстанционального женского начала, что было ново и необычно для нарождающейся казахской письменной литературы, автор использовал идеи фрейдизма... – повествование о том, что чувствует, что переживает женщина, добровольно отказавшаяся от проявления своей женской сути» [2. С. 64].

История русского и английского переводов

Рассказ впервые был опубликован на казахском языке в 1925 г. во втором номере журнала «Тан» («Утро») в городе Семей. Известны, по крайней мере, два варианта рассказа, опубликованные при жизни писателя: второй был издан в 1935, затем – в 1960 г. в составе сборника «Қараш-Қараш». Этот более поздний вариант и был переведен впоследствии.

В рамках данной статьи не будем вдаваться в текстовые различия, обусловленные, как отмечают исследователи, в большей степени социально-политическими причинами (М. Ауэзов в числе других талантливых казахских писателей подвергался репрессиям, был и в тюремном заключении). Цензурой были запрещены к изданию его ранние произведения, в том числе и данный рассказ. Все изменилось после публикации романа-эпопеи «Абай жолы» и последовавшего за этим всеобщего признания. Наконец, появилась возможность издать в переводах свои ранние произведения, и М. Ауэзов уделял этому процессу много внимания.

Перевод на русский язык впервые был издан московским издательством «Советский писатель» в 1965 г. в сборнике ранних рассказов и повестей М. Ауэзова «Крутизна» и в дальнейшем много раз переиздавался.

Алексей (Абель) Наумович Пантиелев перевел многие произведения М. Ауэзова: роман «Племя младое», повести «Выстрел на пере-

вале», «Лихая година», пьесу «Зарницы», путевые очерки «Моя Индия», рассказы «Серый лютый», «Сиротская доля», «Красавица в трауре». Писательский дар, отличное знание казахской культуры, глубокое постижение ауэзовской манеры повествования и, наконец, сама возможность постраничного обсуждения с автором переведенных произведений – все это, на наш взгляд, явилось залогом успеха переводов А. Пантиелева.

По его мнению, данный рассказ – «жестоко правдивая и вечно юная песня жизни, естеству, женской, человеческой воле. Рассказ вызывает ассоциации с Мопассаном: сравниваешь интонации, краски Ауэзова с голосом и палитрой великого француза, и “Красавица” выдерживает сравнение» [3. С. 27].

Очень важно, что сохранились воспоминания переводчика о работе с автором (все его переводы авторизованы). Рассказывая о 20-летней дружбе с писателем, А. Пантиелев отмечал, что М. Ауэзов был чрезвычайно требовательным к передаче своего стиля, интонации (один из переводчиков четвертого тома «Пути Абая» так и не смог довести работу до конца, бросив ее на полпути, не выдержав критики автора: «— Красок, красок! Больше красок!») [Там же. С. 10], – который, критикуя, одновременно и поощрял, и ободрял его), и в то же время не терпел буквализма: «В переводчике Ауэзов также искал художника, не просто исполнителя-виртуоза, и даже не искусного аранжировщика, а сотворца» [2. С. 9]. Добавим от себя, искал, видимо, и единомышленника, литературного собрата, друга. Возможно, этим объясняется и вольный характер переводов А. Пантиелева, который подвергся современной критике за отступления от оригинала, особенно в рассказе «Серый лютый» (А.Ж. Жаксылыков и др.).

Что касается анализируемого произведения, мы не обнаружили специальных исследований с переводческой точки зрения, имеются отдельные высказывания (в основном, литературоведческого характера) о переводах произведений М. Ауэзова. На наш взгляд, переводы А. Пантиелева во многом удачны и актуальны по сей день. Считаем очень знаменательным тот факт, что именно с его переводов осуществились и переложения отдельных произведений М. Ауэзова на английский язык.

В 2017 г. к 120-летию со дня рождения Мухтара Омархановича Ауэзова международный казахстанский ПЕН-клуб подготовил публикацию сборника «Beauty in mourning» (интересен факт выбора наименования всего сборника по названию данного конкретного рассказа – «Красавица в трауре») на английском языке. Издателями была выбрана стратегия перевода на английский язык с русских источников – художественных переводов А. Пантиелева.

Переводчиками стали Саймон Гейган и Саймон Холлингсворт. «Работу над произведениями Мухтара Ауэзова мы называем трудным

счастьем, – признались они. – Вначале была “борьба” с языком. В казахском есть понятия, которые никак невозможно перевести на английский. И нам, объясняя мировому читателю такие слова, как “аул”, “барымта” или “дастархан”, надо было сделать это так, чтобы не испортить темп повествования великолепного рассказчика Ауэзова утомляющими подробностями.

Но самым трудным в работе... была передача голоса автора. Ауэзов говорил с читателем от имени коллективного подсознания. А он, как любой великий писатель, голос народа чувствовал и слышал буквально кожей, а лучше сказать – через космос, как бы разговаривая с самим Богом» [4].

Сборник включает в себя произведения, написанные классиком казахской литературы в 1920–1930-х гг.: рассказы «Сиротская доля», «Красавица в трауре», «Серый лютый», «Выстрел на перевале» и повесть «Лихая година». Сегодня благодаря тому, что книга, опубликованная в Russell Press Ltd, одном из лучших издательств на английском языке, помещена в крупнейшем американском интернет-магазине Amazon, она стала доступной всем англоязычным читателям.

Переводчик Саймон Гейган отмечал: «...возможно, мой любимый рассказ – “Красавица в трауре”. Это замечательное изображение женской чувственности, которое очень современно, но более реально, чем что-либо когда-то написанное Дэвидом Гербертом Лоуренсом. Ауэзовская проза в этом рассказе вполне справедливо сравнивалась Алексеем Пантиелевым (казахско-русским переводчиком Ауэзова) с Ги де Мопассаном» [5].

В апреле 2018 г. этот перевод, в числе других произведений Мухтара Ауэзова, Оралхана Бокеева и Герольда Бельгера, был представлен на всемирной книжной выставке-ярмарке в Лондоне [6]. Этот факт вызывает гордость за казахстанскую литературу, которая, благодаря столь многотрудной, сколь и благодарной работе переводчиков, получает все большую известность среди читательской аудитории во всем мире.

По поводу факта опосредованного характера выполненных переводов Саймон Гейган высказался следующим образом (мы сознательно приводим столь пространную цитату, так как она позволяет объяснить избранный переводчиком стратегию. – А.Ж.): «Мне повезло в том смысле, что перевод рассказов в этом сборнике на русский язык был сделан близким другом и товарищем Ауэзова Алексеем Пантиелевым при участии и благословении автора. Так что этот перевод наиболее приближенный к “разрешенному” переводу, и вы не забывайте, что Ауэзов, в свою очередь, был плодовитым переводчиком с русского языка на казахский.

Вопрос о “точности и аккуратности исходного языка” очень интересен и является камнем преткновения работы любого переводчика. Для этого у переводчика имеются такие инструменты, как глоссарии, сноски и доступ к носителям исходного языка. Не желая казаться

слишком радикальным, я должен сказать, что не может быть такой вещи, как стопроцентно точный перевод. Перевод может быть только приближением, то есть интерпретацией. Точная передача смысла из одного языка в другой очень важна, но это только один аспект работы переводчика. Переводчик ставит себе еще более важную задачу – интерпретировать и передавать “голос” автора. И, на мой взгляд, это процесс, который выходит за рамки любого языка или национальности. Великое искусство и литература превосходят национальные или языковые границы. Великий художник или писатель черпает вдохновение от музыки, коллективного бессознательного или Бога (в зависимости от вашего взгляда на этот вопрос), и то, что они производят, является универсальным для всего человечества.

Более того, я часто думаю, что критика “промежуточных” переводов несправедлива. Переводы с промежуточного языка гораздо более распространены, чем думают люди, незнакомые с миром перевода» [5].

В лингвистическом переводоведении эта проблема является малоисследованной.

Дискуссия по поводу метаязыка как в англоязычном, так и в русскоязычном переводоведении достаточно подробно освещена в работах А.Р. Станиславского [6]. Автор при этом имеет в виду и анализирует информативный перевод. Мы же в рамках данной статьи исследуем фрагменты художественного перевода и используем традиционно принятые в переводоведении определения: *прямой перевод* – «перевод непосредственно с оригинала» [8. С. 174], *косвенный* (опосредованный, «промежуточный», по С. Гейгану) – «перевод, осуществляемый не непосредственно с текста оригинала, а с его перевода на другой язык» [Там же. С. 94].

Лингвокультурологический анализ переводов

Объектом нашего исследования являются, прежде всего, лексические и грамматические переводческие трансформации. Задачей при этом является выяснение корректности использования таких трансформаций в переводах – прямом и косвенном – для сохранения авторского замысла оригинала как в образном, так и в собственно языковом выражении.

Текст	Подстрочный перевод	Перевод	Перевод
М.О. Ауэзова		А. Пантиелева	С. Гейгана
Содан бері Карагөз каралы тор бұлбұлындай, бұл төсектің иесі [9. С. 151]	С тех пор Карагөз, как <i>соловей</i> в траур- ной клетке, <i>хозяйка</i> этой постели (под- строчный перевод наш. – А.Ж.)	Шесть лет Карагөз была <i>пленницей</i> вдовьего ложа, жи- ла, как <i>птица</i> , в клетке [10. С. 381]	For six years Karagoz had been a <i>prisoner</i> in her widow's bower, living like a <i>bird</i> in a cage [11. P. 39]

Здесь видим прием генерализации – *соловей* превращается в *птицу* (*bird*), прием модуляции – *хозяйка постели* становится ее *пленницей* (*prisoner*), но смысл, а что еще более важно, эстетический эффект оригинала, передан точно. При этом грамматическая структура русского и английского предложения одинакова, за исключением сохранения настоящего времени (которое наличествует в оригинале) во второй части английской конструкции. На наш взгляд, образ соловья можно было бы сохранить, потому что позже он еще раз появляется в рассказе: Карагоз слушает и даже по-своему «расшифровывает» трели соловья в ночной чаще. Уточнение же *шесть лет* вместо *с тех пор* считаем стилистическим приемом переводчика (в оригинале об этом дважды упоминается в двух предыдущих предложениях).

Текст М.О. Ауэзова	Подстрочный перевод	Перевод А. Пантиелева	Перевод С. Гейгана
Әзімханның туысканы, жалғыз сүйеніші жетпіс жасқа келген кәрі әкесі – Үсен [9. С. 153]	Родственником Азимхана, <i>един- ственной опорой</i> является его старый 70-летний отец Үсен	<i>Ближе всех</i> Азимхану был его отец Үсен, а тот переступил порог уже семидесяти лет [10. С. 383]	<i>The closest person to</i> Azimkhan's heart was his father Usen and he had already passed seventy years of age [11. P. 42]

Здесь есть скрытый контекст, суть которого для казахоязычного читателя ясна. У мужа Карагоз – Азимхана – есть только старый отец. По казахским обычаям, чтобы вдова не оставалась одна, ее (с ее согласия) мог взять в жены брат мужа; иногда такой союз бывал формальным, совершался для того, чтобы женщина в любом случае оставалась в семье, считалась замужней. Поэтому так важно сохранение в переводе словосочетания *жалғыз сүйеніші – единственная опора*. Речь идет здесь не столько о духовной близости отца и сына, отраженной в переводах (*Ближе всех*; то же и в английском переводе: *The closest person*, и даже усиленное как *to Azimkhan's heart – 'в сердце Азимхана'*), а скорее, о наступившем физическом отсутствии прямых родственных связей мужа, т.е. о не произошедшем (в иных обстоятельствах почти неизбежном) законном повторном замужестве. Выбор все же у Карагоз был (как со стороны дальних родственников мужа, так и совсем с чужой стороны), но она добровольно отказала всем претендентам на ее руку.

Текст М.О. Ауэзова	Подстрочный перевод	Перевод А. Пантиелева	Перевод С. Гейгана
Әзімханның басы <i>төрт елідей</i> айры- лып кеткен екен. Кейінгі жұрт шулап жылап, үстіне келіп үйілген уақытта, Әзімхан үзіліп жүре	Голова Азимхана раскололась [и осталась] <i>в толщину</i> <i>четырех пальцев</i> . Когда, позднее, лю- ди, громко причи- тая, собрались возле	Азимхан лежал мертвый, не успев вымолвить своей любимой последнее <i>«прости»</i> . Дубина расколола ему че- реп. Когда примча-	Azimkhan lay dead, without even having had time to ask for his beloved's <i>for- giveness</i> . The club had split his skull <i>in</i> <i>two</i> . By the time his

берді. Сұлу жарға акырғы рет «қош» деуге де тілі кел- меді... [9. С. 157]	него, Азимхан уже перестал дышать. Не успел сказать своей красавице- супруге последнее «прощай»...	лись его люди, он уже не дышал [10. С. 388]	men rushed to his aid, he was no longer breathing [11. P. 48]
---	---	---	--

В прозе молодого М. Ауэзова часты натуралистические описания, так что читатель чувствует почти физическое присутствие героев. Так, в оригинале, от удара противника голова Азимхана раскололась до размера четырех *ели*. *Елі* – народная мера объема, равная ширине пальца; в данном случае – толщина в четыре пальца. А. Пантиелев передает эту картину верно, но в общем виде: *Дубина расколола ему череп*. Английский переводчик данное предложение уточняет по-своему: на две части (*in two*).

Небольшая неточность в русском переводе – *прости* вместо *прощай* – казалось бы, не так существенна, но ведь Азимхану не за что просить прощения у жены, с которой они недолго были в браке; а вот *прощай* означает вечную разлуку для них.

Текст М.О. Ауэзова	Подстрочный перевод	Перевод А. Пантиелева	Перевод С. Гейгана
– Аллай, <i>тұншықтым</i> ғой!.. Құдай-ау, мұнша неге сорлы еттің?! – деп, <i>қайнап қызған</i> <i>қанмен</i> , қайда бара- рын білмесе де, үйден атқып шығып кетті [9. С. 163]	«–Аллах, я же за- дыхаюсь!.. Боже, почему ты так му- чаешь?! – с этими словами в ней <i>вски- пела кровь</i> , и хотя она не знала еще, куда пойдет, резко вскочив, выбежала из дома	– О аллах, я не могу больше! О боже, зачем я тебе такая? Вскочила и броси- лась вон из юрты, сама не зная куда [10. С. 393]	Oh God, I can stand it no longer! Dear God, why am I like this? She jumped up and rushed out of her yurt, not knowing where she was going [11. P. 56]

В этом отрывке не передано физиологическое состояние Карагоз – она *задыхается*, в ней *вскипает кровь*; между тем в данной «чувственной» повести автор фокусирует внимание читателя именно на этом состоянии женщины, ее физических страданиях.

Текст М.О. Ауэзова	Подстрочный пе- ревод	Перевод А. Пантиелева	Перевод С. Гейгана
Ауыл конды [9. С. 162]	Ауыл заночевал	Сняли с возов, разо- брали и поставили юрты [10. С. 392]	They unloaded the yurts from the carts. Quickly and efficient- ly setting them up [11. P. 55]

Интересно, что перевод простого нераспространенного предложения: *Ауыл қонды* (*Ауыл заночевал*) на русский язык превращается в простое распространенное с тремя однородными сказуемыми, в кото-

ром нет лексических эквивалентов оригинала, более того, появляются *возы, юрты*: *Сняли с возов, разобрали и поставили юрты*. Налицо совершенно правильно примененный прием модуляции, поскольку именно так происходит ночевка казахского ауыла при кочевье. Семантически и стилистически точно это предложение перекликается с отрывком из другого (также отсутствующего в оригинале и добавленного переводчиком), в начале рассказа: «Еще в ранних сумерках разобрали и погрузили юрты...» [10. С. 53]. Не случайно, что в английском переводе мы видим два еще более распространенных предложения с добавлением двух наречий *quickly, efficiently* (*быстро, дельно*) – таким образом точно показан и характер самих действий жителей, отработанных до автоматизма. Подобные трансформации текста, содержащего лингвокультурологические реалии, демонстрируют экспликацию фоновых знаний переводчиков, их проникновение в казахскую культуру.

А. Пантиелев неоднократно и умело использует прием модуляции для избегания описательного перевода этнографических реалий, например, *жоктау* – ‘обряд оплакивания умершего’ (в данном случае от насильственной смерти):

Текст М.О. Ауэзова	Подстрочный перевод	Перевод А. Пантиелева	Перевод С. Гейгана
Әзімханның өлімін Ырғайлы <i>жоктау</i> - сыз қалдырған жоқ [9. С. 157]	[Род] Ырғайлы не оставил смерть Азимхана без <i>жок</i> - <i>тау</i>	Иргайлинцы <i>не</i> <i>остались в долгу у</i> <i>обидчиков</i> [10. С. 388]	The Irgailintsy <i>were</i> <i>quick to repay the</i> <i>offenders in kind</i> [11. P. 48]

В таких случаях по законам казахского общества должна быть осуществлена компенсация ущерба, в том числе имущественная: представители рода Ырғайлы отомстили, убив человека из рода, нанесшего обиду, а также получили в качестве возмещения стоимость ста верблюдов – огромную сумму не только по тем временам (*Ол жақтан жылқы аламыз деп барып, кісі де өлтірді... Кегін де алды... Әзімхан басына жүз түйенің құнын да алды* [9. С. 157]). С. Гейган в передаче русского предложения применяет прием антонимического перевода (дословно с английского: *Иргайлинцы быстро воздали обидчикам таким же образом*). Здесь видим двойную трансформацию оригинала, не приведшую к искажению смысла.

Текст М.О. Ауэзова	Подстрочный перевод	Перевод А. Пантиелева	Перевод С. Гейгана
Күздің айсыз қараңғы түнінде, түн қатып жүрген жолаушы ұзақ қараңғылыққа қалай мойындап бағынса,	Как темной безлун- ной осенней ночью путник, смилив- шись с беспрогляд- ной темнотой, про- ходит всю ночь, так	Вдовый траур стал ее привычкой, ее обычаем. Так пут- ник свыкается с крошечной темно- той ненастной ночи,	Her mourning had become a habit, a ritual for her. As the traveler becomes accustomed to the pitch dark of a rainy

Қарағөз де сондай мойындап, көніп болған... [9. С. 151]	и Карагоз, привык- нув, смирилась...	<i>идет, как слепец, но будто бы что-то видит...</i> [10. С. 381]	<i>night, making his way like a blind man, but to all appearances able to see...</i> [11. P. 39]
---	---	---	---

Добавление А. Пантиелева со сравнительным оборотом: *идет, как слепец, но будто бы что-то видит*, – сохранено и в английском переводе; изменилась лишь модальность – сравнение с человеком, подобным слепцу, но все-таки не утратившим способность видеть: *making his way like a blind man, but to all appearances able to see*. Добавление это, по нашему мнению, вполне уместно, ведь героиня продолжает жить. С. Гейган в своем добавлении тонко передает прирожденное жизнелюбие ее характера: ведь автором отмечалось это качество героини в ее описании до замужества.

З.Г. Прошина, рассматривая проблемы опосредованного перевода восточных имен и наименований с английского языка как языка-посредника на русский, отмечает, что опосредованный перевод «должен сохранять традиции и конвенции соответствующего прямого перевода, а не руководствоваться ложным переносом... корреляций» [12. С. 179], имея в виду прежде всего вопросы правильной транскрипции и транслитерации.

Несмотря на несомненные удачи переводчиков, опосредованный характер переводов на английский язык все же сыграл отрицательную роль в передаче некоторых имен собственных. То, что мужское имя *Болат* превращается в *Булат* / *Bulat*, название местности *Ырғайлы* – в *Иргайли* / *Irgaili* (точнее: *Болат* / *Bolat*, *Ырғайлы* / *Yrgaily*), название местности *Қайынды* (здесь возможен в сноске пояснительный перевод: *березняк*, от слова *қайын* – 'береза'; именно в березовой роще в рассказе поет соловей) транскрибируется в *Каинда* / *Kainda* (точнее: *Кайынды* / *Qaiyndy*), можно назвать небольшими неточностями в русском переводе, перешедшими в английский перевод. Но вот то что *ирғайлинцы* (жители *Ырғайлы*, в то время *Ырғайлинской* волости), *коныртаусцы* (жители *Коныртау*, в то время *Коныртауской* волости) транскрибируются на английский непосредственно с русского перевода: *Irgailintsy*, *Konyrtaustsy*, – это переводческий промах.

И все же такие поправки не омрачают общего впечатления от английского перевода, в котором, как и в русском, ярко выражен «дух оригинала», передан авторский стиль, сохранен национальный колорит. Очень знаменателен в этом плане пример первого читателя перевода – 78-летнего отца Саймона Гейгана. «Для него Казахстан до Ауэзова был чистым листом. Ознакомившись с миром, представленным в произведениях казахского классика, он кинулся к карте. Увидев страну, которая своими размерами превышает всю Европу, отец был потрясен! По его

словам, эту книгу, через которую он почувствовал аромат Великой степи, следовало перевести гораздо раньше» [4].

Заключение

Таким образом, новый перевод рассказа М. Ауэзова «Қаралы сұлу» («Beauty in mourning») на английский язык, выполненный С. Гейганом, в лингвистическом и культурологическом аспектах является творческой удачей, несмотря на отдельные недочеты, обусловленные фактом непрямого перевода.

Выбор в качестве источника русского перевода А. Пантиелева оправдан как самим фактом его авторизации М. Ауэзовым, так и широким спектром изобразительно-выразительных языковых средств, использованных переводчиком. Авторский замысел передан в полной мере, художественные средства передачи национального колорита разнообразны. С. Гейгану удалось выразить свою творческую индивидуальность переводчика, не копируя и не калькируя предшествующий перевод, и в то же время сохранить идиостиль М. Ауэзова.

Феномен косвенного характера перевода казахской (и не только) литературы требует дальнейшего глубокого и всестороннего анализа для развития как общей, так и частных теорий перевода.

Литература

1. **Комиссаров В.Н.** Современное переводоведение. М., 2001. 424 с.
2. **Жаркимбаева Д.Б.** О социально-сущностной роли женщины (по образам женщин в казахской художественной прозе начала XX в.) // Вестник Челябинского государственного университета. 2017. № 1 (397). Философские науки, вып. 43. С. 63–69.
3. **Пантиелев А.** Певец великой степи // Ауэзов М. Племя младое. Алматы : Жазушы, 1979. С. 7–64.
4. **Крыкбаева М.** Читайте Ауэзова на английском // Казахстанская правда. 28.09.2017.
5. **Батаева З.** Казахский с переводчиком // Экспресс К. 05.04.2018.
6. **Казахская** литература на всемирной выставке в Лондоне. URL: https://kazakh-tv.kz/ru/view/culture/page_192825_kazak-adebietinin-ylgileri-alemdik-kormede (дата обращения: 02.08.2019).
7. **Станиславский А.Р.** Теоретические и практические аспекты косвенного и машинного переводов с незнакомого языка // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 2. URL: <http://human.snauka.ru/2015/02/9283> (дата обращения: 02.08.2019).
8. **Нелюбин Л.Л.** Толковый переводоведческий словарь. М. : Флинта: Наука, 2003. 320 с.
9. **Әуезов М.** Қаралы сұлу // Қорғансыздың күні. Алматы : Атамұра, 2002. С. 151–164.
10. **Ауэзов М.** Красавица в трауре // Лихая година. М. : Сов. писатель, 1979. С. 381–394.
11. **Auevov M.** Beauty in mourning / translation by S. Geoghegan, S. Hollingsworth. London : Russell Press, 2017. P. 39–57.
12. **Прошина З.Г.** Посредованный перевод и принцип обратимости перевода // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2014. № 1 (41). С. 179–184.

Сведения об авторе:

Жумабекова Айгуль Казкеновна – профессор, доктор филологических наук, Казахский национальный педагогический университет имени Абая (Алматы, Казахстан). E-mail: aigzhum@mail.ru

Поступила в редакцию 11 августа 2019 г.

LINGUOCULTUROLOGICAL FEATURES OF DIRECT AND INDIRECT TRANSLATION INTO RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES OF THE STORY “BEAUTY IN MOURNING” BY M. AUEZOV

Zhumabekova A.K., D.Sc. (Philology), Professor at Abay Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Kazakhstan). E-mail: aigzhum@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/47/2

Abstract. Since Soviet times, a huge amount of translated Kazakh literature has been accumulated, but it is not investigated in the translation aspect enough. In 2017, the Kazakh PEN club deliberately chose the strategy of indirect translation into English of M. Auezov's story “Karaly Sulu” (“Beauty in Mourning”). An authorized Russian translation by A. Pantielev published in 1961 was selected as a source. The purpose of this article is the linguistic and cultural analysis of the translation of this story by M. Auezov into English in comparison with the Russian translation-source, as in the triad of original – translation-source – translation these texts have not been analyzed yet. The methodological basis of the research consists of works in the field of translation studies, linguoculturology and intercultural communication. In accordance with the purpose, such research methods as pre-translation analysis, linguocultural interpretation of the text, comparative analysis of the original and translation were used. The methodology of the research takes into account the specific functions performed by the Russian language as an intermediary; therefore, the specific situations arising as a result of indirect translation of the literary text are analyzed. The object of the study was lexical and grammatical translation transformations to clarify the correctness of their use in direct and indirect translations in order to establish the degree of preservation of the author's original idea in both figurative and linguistic expression. As a result of the linguistic and cultural analysis, the translation of M. Auezov's story “Karaly Sulu” (“Beauty in Mourning”) into English by S. Geoghegan is a creative success in the linguistic and cultural aspects, despite some shortcomings caused by the fact of indirect translation. A. Pantielev's choice of Russian translation as a source is justified both by the fact of authorization by M. Auezov and by a wide range of figurative and expressive language means used by the translator. The author's idea is fully transferred, the artistic means of conveying the national color are diverse. S. Geoghegan were able to express his creative individuality as an interpreter, without copying and calques of preceding transfer, and at the same time to keep the idiostyle of M. Auezov.

Keywords: direct translation; indirect translation; M. Auezov; A. Pantielev; S. Geoghegan; linguoculturology; translation studies.

References

1. Komissarov V.N. (2001) *Sovremennoe perevodovedenie*. [Modern translation studies] M.
2. Zharkimbaeva D.B. (2017) O socialno-sushhnostnoj roli zhenshhiny (po obrazam zhenshchin v kazakhskoj khudozhestvennoj proze nachala XX v.) [On the social and essential role of women (on the images of women in the Kazakh prose of the early twentieth century)] // *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 1 (397). *Filosofskie nauki*. 43. pp. 63-69.

3. Pantiev A. (1979) *Pevec velikoj stepi* [Great singer of the steppe] // Auezov M. *Plemya mladoe*. Almaty: Zhazushy. pp. 7-64.
4. Krykbaeva M. (2017) *Chitajte Auezova na anglijskom* [Read Auezov in English] // *Kazakhstanskaya pravda*. 28.09.
5. Bataeva Z. (2018) *Kazakhskij s perevodchikom* [Kazakh with a translator] // *Ekspress K*. 05.04.
6. *Kazakhskaya literatura na vsemirnoj vystavke v Londone* [Kazakh literature at the world exhibition in London] https://kazakh-tv.kz/ru/view/culture/page_192825_kazak-adebietinin-ylgileri-alemdik-kormede (Accessed: 02.08.2019).
7. Stanislavskij A.R. (2015) *Teoreticheskie i prakticheskie aspekty kosvennogo i mashinnogo perevodov s neznakomogo yazyka* [Theoretical and practical aspects of indirect and machine translation from an unfamiliar language] // *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya*. № 2 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://human.snauka.ru/2015/02/9283> (Accessed: 02.08.2019).
8. Nelyubin L.L. (2003) *Tolkovyj perevodovedcheskij slovar*. [Explanatory translation dictionary] M.: Flinta: Nauka, 320 p.
9. Auezov M. (2002) *Qaraly syly* [Beauty in mourning (in Kazakh)] // *Qorqansyzdyñ künı*. Almaty: Atamyra. pp. 151–164.
10. Auezov M. (2017) *Beauty in mourning* // *Beauty in mourning*. Translation by S. Geoghegan, S. Hollingsworth. London: Russell Press. pp. 39–57.
11. Auezov M. (1979) *Krasavica v traure* [Beauty in mourning (in Russian)] // *Lihaya godina*. Moskva: Sovetskij pisatel. pp. 381–394.
12. Proshina Z.G. (2014) *Oposredovannyj perevod i princip obratimosti perevoda* [Indirect translation and the principle of reversibility of translation] // *Socialnye i humanitarnye nauki na Dalnem Vostoke*. 1 (41). pp. 179–184.

Received 11 August 2019

**ИЗДАНИЯ НА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКАХ В СОСТАВЕ
КНИЖНОГО СОБРАНИЯ ГРАФА П.А. ВАЛУЕВА
В НАУЧНОЙ БИБЛИОТЕКЕ
ТОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА**

И.В. Новицкая

*Статья написана при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта
№ 19-012-00038 А «Родовые библиотеки русской аристократии
и проблема читателя».*

Аннотация. Настоящая статья посвящена описанию внутренней подколлекции, включающей книги на иностранных языках, книжного собрания графа П.А. Валуева, известного государственного деятеля времен правления Николая I и Александра II. Частная библиотека графа Валуева исследуется как культурная реликвия, которая передается от поколения к поколению и является воплощением памяти семьи и рода. Вместе с тем частное книжное собрание есть продуктивная коммуникативная модель культуры, поскольку оно отражает реальный процесс коммуникации во всем многообразии его форм и проявлений. При таком ракурсе исследования частная книжная коллекция графа Валуева представляет собой способ межкультурного и межнационального взаимодействия, реализуемый посредством конструирования обобщенного образа мира и культуры в сознании думающей и размышляющей личности в процессе чтения. При этом владелец книжной коллекции выступает в активной роли библиотекаря, сознательно и целенаправленно подбирающего в фонды литературу разных жанров и тематического спектра, на различных языках и написанных различными авторами с целью удовлетворения собственных эстетических, профессиональных и культурных интересов. Частная библиотека графа Валуева является многоотомной по своему составу и хронологически охватывает период с XVII по XIX в. с преобладанием книг, вышедших в 1840–1880 гг. Она включает в себя издания на русском, немецком, английском, итальянском, польском, латышском, латинском и других языках. Основу коллекции составляют книги на языках, которыми прекрасно владел граф, а именно на русском, немецком, французском и английском. Основная масса книг на этих языках представляет интерес с точки зрения тех профессиональных задач, в решении которых принимал участие министр Валуев, а именно публикации, освещающие дискуссию о крестьянском вопросе в европейских странах, описывающие природные ресурсы различных регионов, историю стран, религий и философских течений, развитие различных видов промышленности, вопросы юриспруденции, банковского дела, экономики и др. Несмотря на устойчивую тематическую палитру, объединяющую всю библиотеку графа, каждая из внутренних подколлекций на иностранных языках обладает собственным своеобразием. Например, только в составе коллекции книг на английском языке представлены комплекты периодических изданий (иллюстрированных еженедельников The Punch, The Illustrated London News, The Graphic) и подборка художественных произ-

ведений (таухницкая коллекция), включающая литературу для детей. Обзор наименований в составе личной библиотеки графа Валуева позволяет говорить о вдумчивом и прагматически ориентированном подходе владельца к ее комплектованию.

Ключевые слова: личная книжная коллекция; родовая библиотека; библиотека графа Валуева; книжные памятники; культурная реликвия.

Введение

В фондах Научной библиотеки Томского государственного университета (НБ ТГУ) хранится книжная коллекция, принадлежащая известному русскому государственному деятелю эпохи Николая I и Александра II графу Петру Александровичу Валуеву (1815–1890). Валуев занимал должность министра внутренних дел России в 1861–1868 гг., министра государственных имуществ в 1872–1879 гг., председателя Комитета министров в 1879–1881 гг., был членом Государственного совета и почетным членом Петербургской Академии наук. Кроме того, Валуев на протяжении длительного времени вел дневник, являлся автором романа, повестей, публицистических статей [1].

Из истории формирования книжных фондов НБ ТГУ [2, 3] известно, что книжное собрание графа Валуева поступило в университет еще до его открытия, в 1885 г., и включало в себя 3 351 том [4. С. 9]. Благодаря стараниям В.М. Флоринского, строителя Императорского Сибирского университета, коллекция книг бывшего председателя кабинета министров была приобретена за счет казенных средств и доставлена в Томск [5. С. V]. Судя по описанию, основу этой коллекции составили книги по политической экономии, статистике и многочисленные издания правительственных учреждений [4]. В настоящее время книжная коллекция графа Валуева в объеме 2 438 экземпляров включена в фонд книжных памятников Томской области, хранящихся в НБ ТГУ.

Начало изучения родовых и личных книжных собраний, составивших ядро библиотеки Томского университета, связывают со временем выхода из печати статьи А.И. Милютина «Библиотека гр. Строганова в Томском университете», напечатанной в журнале «Русский библиофил» в 1914 г. [6. С. 292]. С конца 1970-х гг. отдельные персональные книжные коллекции из фондов НБ ТГУ становятся объектом исследования сотрудников библиотеки и ученых филологического факультета [7–12 и др.]. Библиотека графа Валуева до настоящего времени не являлась предметом специального изучения, а ее состав и внутренняя организация не получили всестороннего описания и осмысления. Цель настоящей статьи состоит в том, чтобы представить описание иностранной части библиотеки Валуева и места в ней литературы на английском языке и тем самым частично восполнить существующий пробел.

Методология

Изучение семейных, родовых и личных библиотек представителей русской аристократии и дворянства имеет достаточно долгую традицию в отечественном библиотековедении и книговедении [13–20] и др. Опираясь на современное понимание библиотеки в общем как социального института [21], исследователи рассматривают частные книжные собрания в контексте исторической преемственности культурной памяти [20]. Персональные книжные коллекции выступают в качестве культурных реликвий, совмещающих в себе духовные и материальные ценности отдельной личности. Эти культурные реликвии, передаваемые от поколения к поколению, с одной стороны, со временем становятся воплощением памяти малой социальной группы, т.е. семьи, и символом преемственности внутри нее. С другой стороны, частные библиотеки рассматриваются как отражение особой культурной «генеалогии» семьи, как способ выражения сознания и самосознания ее владельцев, как механизм самоидентификации рода в русской и европейской истории и культуре [22]. Подобный ракурс изучения частных книжных собраний сопряжен с их анализом как продуктивной коммуникативной модели культуры, в которой произведения разных авторов, на разных национальных языках, с разной тематической и жанровой направленностью и предназначенные для широкого круга читателей воспроизводят процесс коммуникации во всем его многообразии и сложности [Там же]. При этом сам процесс чтения воспринимается как один из элементов коммуникации, как разновидность способа трансляции текстов, благодаря которому совершается их экзистенциальное «прочтение-проживание», имеющее целью достижение целостного восприятия человеком культуры и себя в ней, предоставляющее возможность «самотрансцендирования», самоактуализации, обретения вектора самоосуществления» [23. С. 96].

Частная библиотека графа Валуева как объект научного описания

Личные книжные собрания как обязательный атрибут домашней обстановки дворянина и свидетельство его культурных запросов появляются в России во второй половине XVIII в. в связи с развитием книжного дела, различных областей науки и литературы, ввозом иностранных книг и др. [24. С. 62]. Хотя наличие личных библиотек не во всех случаях отражало истинную потребность в чтении, традиция собирания и коллекционирования книг получила свое развитие в формировании частных и родовых библиотек прежде всего в среде русского дворянства. Книжное собрание графа Валуева, приобретенное для библиотеки Императорского Томского университета, является одной из

таких библиотек, которые представляют собой способ трансляции и символизации культурных ценностей, передаваемых из поколения в поколение представителями одного рода. Считается, что библиотека Валуева – это отражение предпочтений и интересов, а также результат усилий по отбору книг самого графа, оставившего о себе в истории противоречивые мнения [25, 26]. Отчасти и это обстоятельство мотивирует интерес к изучению данной коллекции, поскольку ее внутреннее содержание и организация представляют собой отражение круга культурных интересов и предпочтений ее владельца.

Известно, что благодаря стараниям и заботам своей матери-немки, Валуев получил блестящее образование и владел несколькими иностранными языками. Воспитанный в европейском духе, он путешествовал по странам Европы, например, по Германии и Италии, что могло способствовать появлению в его библиотеке многочисленных изданий на европейских языках. Позднее, уже находясь на государственной службе, Валуев характеризовал себя как совершенного европейца, для которого не составило бы труда стать министром в любой европейской стране. Знание иностранных языков, несомненно, способствовало удовлетворению его личных профессиональных запросов и даже позволило ему проявить себя в качестве переводчика. Например, известно, что Валуев лично перевел с немецкого языка постановления ландтагов об улучшении быта крестьян, работая под началом генерал-губернатора Е.А. Головина (1782–1858) в Риге. Литературные способности Валуева получили отражение в его публицистике («Дума русского во второй половине 1855 г.») и «Дневнике». Портрет графа Валуева дополняют его искренняя религиозность, высокие моральные убеждения, культ государственного служения, симпатия ко всему иностранному, умение уверенно держаться в любом обществе, еженедельные приемы в своем доме, на которые приглашались известные деятели литературы и искусства. Известно, что Валуев первым браком был женат на М.П. Вяземской (1813–1849), дочери известного поэта П.А. Вяземского. Благодаря родственным связям, он был близко знаком и с А.С. Пушкиным, с которым часто встречался в доме Вяземских и Карамзиных в Петербурге [27. С. 58]. Разносторонность личности графа Валуева и его активная проевропейская позиция как сторонника реформ не могли не найти отражения и в его библиотеке, переданной в фонды Томского университета.

Результаты исследования

Внутренняя организация библиотеки графа Валуева. Много- томная по своему составу библиотека графа Валуева хронологически охватывает период с XVII по XIX в. с преобладанием книг, вышедших

в 1840–1880 гг. Она включает в себя издания на русском, немецком, английском, итальянском, польском, латышском, латинском и других языках. Третью часть библиотеки составляют книги на русском языке (912 томов), тематически относящиеся к медицине, истории, сельскому хозяйству, горной промышленности и другим отраслям. В частности, к этой части относятся издания карт, атласов, чертежей и планов. Среди них роскошно изданный «Атлас к путешествию на Амур, совершенному от Сибирского отдела Императорского Русского Географического Общества» [28], в котором, помимо двух планов, 23 видов и этнографических рисунков, 10 таблиц с изображениями растений, включены гравюры двух карт и заглавного листа, выполненные с оригинальных рисунков К. Гунна и А.С. Богомолова-Романовича известными российскими граверами Алексеем Андреевым и Евдокимом Алексеевичем Егоровым (1832–1891), литографированы и распечатаны в Париже, где большая их часть была распродана до появления на рынках Москвы и Санкт-Петербурга.

Еще одним иллюстрированным справочным изданием в библиотеке Валуева является «Атлас народонаселения западнорусского края по исповеданиям» [29], на передней крышке переплета которого имеется оттиск девиза графа вокруг инициалов его имени «Николиже вспять» (вместо обычного «nunquam retrorsus» – «ни шагу назад»). Текст к атласу был написан по поручению Министерства внутренних дел известным историком и этнографом П.Н. Батюшковым (1811–1892), а карты составлены А.Ф. Риттихом (1831–1914?), профессиональным картографом и исследователем славянского мира, автором уникальных для своего времени и высоко оцененных специалистами «Этнографической карты Европейской России» (1875) и историко-географического и этнографического исследования под названием «Славянский мир» (1885).

В коллекции карт хранится и «Собрание рисунков к путешествию Майерберга в 1661–1662 гг.» [30], в котором, помимо печатного русского текста-объяснения при каждом рисунке, имеется надпись и на немецком языке. Это редкое издание знакомит читателя с видами русских городов XVII в., с бытом и костюмами того времени. Литографические рисунки (64 единицы) для этого издания были выполнены с натуры художниками из состава посольства австрийского императора Леопольда I в Москве под руководством австрийского барона, путешественника и дипломата А.М. фон Майерберга (1612–1688). На заглавном листе этой книги имеется гравированный портрет графа Н.П. Румянцева (1754–1826), министра иностранных дел России в 1808–1814 гг., дипломата, собирателя старинных рукописей. Дополняет это издание книга на немецком языке, описывающая путешествие Майерберга в Россию [31], в которой после сведений о личности Майерберга приводится отчет об его поездке в Россию с подробными пояснениями к каждой гравюре из альбома.

В книжной коллекции Валугева издания на иностранных языках составляют более 60% (1 526 томов). Это книги на немецком (более 350 наименований), французском (более 300 наименований) и английском (более 80 наименований) языках.

Основная масса книг на этих языках представляет интерес с точки зрения тех профессиональных задач, в решении которых принимал участие министр Валугев. Тематически книги на немецком, французском и английском языках касаются проблем, связанных с изучением крестьянского вопроса в европейских странах, описанием природных ресурсов различных регионов, с историей стран, религий и философских течений, с развитием различных видов промышленности. Большую часть составляют книги по юриспруденции, банковскому делу и экономике, статистические отчеты, сборники законодательных актов, учебные пособия по естественным наукам.

В немецкоязычной части библиотеки значительное место отводится литературе об истории и экономическом состоянии трех Прибалтийских губерний Российской империи: Лифляндской, Курляндской и Эстляндской, а также различным сторонам жизни в России того времени. Судя по большому количеству книг в библиотеке, ее владелец тщательно и глубоко изучал историю формирования Прусского королевства, организацию и состояние его государственного управления, законодательной и финансовой системы, условия вхождения в состав Германской империи под руководством ее первого канцлера, ранее министра-президента Пруссии Отто фон Бисмарка (1815–1898). В этой связи можно констатировать интерес графа к вопросам западноевропейской истории XVIII–XIX вв. и к проблеме личности в истории, раскрываемой в публикациях, центральными персонажами которых выступают известные исторические деятели, монархи и члены их семей.

В немецкоязычной и франкоязычной части библиотеки Валугева можно выделить внутреннюю подколлекцию, объединяющую биографические очерки, исследования периодов правления и взглядов, переписки и мемуаров таких исторических личностей, как Бисмарк, Петр I, король Швеции и Норвегии Карл XV (1826–1872), императрица Елизавета Петровна (1709–1762), супруга Николая I Александра Федоровна (1798–1860), французская королева Мария-Антуанетта (1755–1793) и ее мать Мария Терезия (1717–1780), немецкий географ и путешественник Александр фон Гумбольдт (1769–1859), король Пруссии Фридрих Вильгельм IV (1795–1861), король Франции и Наварры, «король-солнце» Людовик XIV (1638–1715) и его правнук, король Франции Людовик XV (1710–1774), король Франции Филипп II Август (1165–1223), английский государственный деятель и полководец Оливер Кромвель (1599–1658), папа Римский Иннокентий III (1161–1216), митрополит Московский и Коломенский Филарет (1782–1867) и некоторые другие (см., например, [32–36]).

Наряду с изучением жизненного пути и творческого наследия известных исторических личностей состав библиотеки Валуева свидетельствует об устойчивом интересе владельца к прошлому отдельных стран, регионов и культур. В этой связи неслучайным можно считать наличие в его собрании книг на немецком, французском и английском языках по истории Англии, Афганистана, Бельгии, Бразилии, Венеции, Гаваны, Греции, Ирландии, Испании, Мексики, Польши, Рима, России, США, Франции, Шотландии и мн. др. Эту часть библиотеки Валуева дополняет литература путешествий, описывающая поездки авторов в Аргентину и на Амазонку, в Африку, в гималайский Хиндустан и Тибет, на Алтай и Кавказ, в Китай и Японию, на Святую Землю, в Турцию и Туркестан, а также морские путешествия по Тихому и Атлантическому океанам и др.

Среди книг на французском языке десятки томов посвящены истории возникновения или становления отдельных социальных институтов и явлений (например, истории иезуитов, протестантизма, религии, цивилизации, рыцарства, инквизиции), а также отдельных артефактов, например, римских катакомб, видов вооружения и др. В этой же части библиотеки находится подборка из 18 произведений французского писателя Жюль Габриэля Верна (Jules Gabriel Verne, 1828–1905), среди которых «Путешествие и приключения капитана Гаттераса» (1865), «С земли на луну» (1865), «Дети капитана Гранта» (1867), «Вокруг света за 80 дней» (1872), «Двадцать тысяч лье под водой» (1870), «Пятнадцатилетний капитан» (1878) и др.

Литература на английском языке в библиотеке графа Валуева.

Английская часть книжной коллекции Валуева менее внушительна по своему объему по сравнению с немецкой и французской, тем не менее, только в ней содержатся подборки периодических изданий, выходивших в Лондоне в середине XIX в., таких, например, как газета The Graphic [37], основанная в 1869 г., и журнал The Contemporary Review [38], основанный в 1866 г.

Журнал The Contemporary Review [Ibid.] был создан группой интеллектуалов, возглавляемой издателем Александром Страэном (Alexander Strahan, 1833–1918), для продвижения разумных и независимых мнений о самых важных событиях того времени. Журнал очень быстро завоевал себе репутацию форума для интеллектуальной дискуссии и был одним из первых периодических изданий, в котором значительное место отводилось обсуждению искусства. Кроме того, задуманный как церковно-ориентированный оппонент исключительно светскому The Fortnightly Review, журнал стал площадкой для открытых и эрудированных теологических и философских диспутов. После 1870 г. журнал сумел значительно укрепить свое международное положение, благодаря чему его выпуски дважды в год выходили вплоть до 2013 г.

В библиотеке графа Валуева хранятся четыре тома этого издания за 1880–1881 гг. Так, в январский выпуск за 1880 г. включены 10 статей и стихотворение «Justinian; or The New Creed» шотландского поэта, романиста и драматурга Роберта Уильяма Бьюкенена (Robert William Buchanan, 1841–1901), посвященное византийскому императору Юстиниану I (умер в 565 г.) и впервые опубликованное в этом журнале. В число статей этого номера среди прочих входят очерки «Англия в XVIII веке» Карла Хилебрандта (Karl Hillebrand), «Письма Чарльза Диккенса» Мэтью Браун (Matthew Browne), «Современная жизнь и мысль в Италии» синьора Роберто Стюарта (signor Roberto Stuart) и «Современная жизнь и мысль в России» анонимного автора из Санкт-Петербурга, подписавшегося Т. S. [Elizaveta Bezobrazova].

Одним из периодических изданий, представленных в собрании, является первая в мире иллюстрированная еженедельная газета The Illustrated London News. Это газета большого формата была основана Гербертом Инграмом (Herbert Ingram, 1811–1860) и выходила в период с 1842 по 1971 г., впоследствии она утратила свою значимость и прекратила существование в 2003 г. Популярность ей придавали не только новостные материалы различного характера, но и многочисленные гравюры и фотографии известнейших английских граверов, иллюстраторов и художников (Джордж Крукшенк, Уильям Джеймс Линтон, Эрнест Шепард и др.), сопровождавшие практически каждую статью. Среди журналистов и ведущих отдельных колонок – целое созвездие известных авторов: Уильям Уилки Коллинз, Томас Харди, Редьярд Киплинг, Артур Конан Дойль, Джеймс Мэтью Барри, Роберт Льюис Стивенсон, Агата Кристи, Джозеф Конрад, Гилберт Кит Честертон, Генри Джеймс, Чарльз Диккенс и др. В библиотеке Валуева имеются полные экземпляры этой газеты за отдельные годы в период с 1843 по 1880 г., составляющие более 30 томов [39].

Центральными тематическими рубриками еженедельника являются королевская семья и двор, мода, транспорт, путешествия, искусство, политика, войны, наука и технологии, каждая из которых детально освещается в двух модусах – текстовом и изобразительном. Так, в выпуске от 4 января 1851 г. говорится о том, что «согласно ежегодной традиции, новогодние празднования были продолжены в среду в Виндзоре, где Ее Величество с супругом раздавали щедрые подарки в рамках благотворительной акции. Утром, в честь события этого дня, музыкальное подразделение Королевского полка конной гвардии исполнило серенаду под окнами королевских апартаментов. В 10 часов Королева с супругом в сопровождении придворных прошли к зданию Школы верховой езды, где новогодние подарки Ее Величества были вручены престарелым, немощным и достойным беднякам из церковных приходов Виндзора, Итона и Клевера...». В рождественском выпуске 1855 г.

впервые были опубликованы цветные изображения, ставшие сенсацией для британских газет того времени. Газета также первой рассказала о закладке трансатлантического кабеля (1864), сопровождая новостное сообщение серией гравированных изображений, выполненных по рисункам художника, путешествовавшего на корабле *The Great Eastern*. Коммерческому успеху газеты и закреплению ее престижа способствовали многочисленные иллюстрации к сообщениям о знаковых событиях XIX в. – Французской революции 1848 г., Всемирной выставке промышленных работ всех народов 1851 г., похоронах герцога Веллингтона в 1852 г., Международной выставке в Париже в 1867 г. и др. Как известно, Всемирная выставка 1851 г. проходила с 1 мая по 15 октября в лондонском Гайд-парке, в котором специально был построен временный павильон *The Crystal Palace*. Возведение этого павильона и связанные с этим сложности подробно освещались на страницах газеты в течение более полугода. По случаю открытия выставки на первой странице «Иллюстрированных новостей Лондона» была размещена передовица, в которой подчеркивалась значимость выставки как апофеоза разумного труженика («*The Exhibition is in reality the apotheosis of the intelligent labourer*», № 481, том 18, от 3 мая 1851 г., с. 343–344). Ср.: «В период с 1830 до 1850 г. история Европы и особенно Великобритании была ничем иным, как чередой триумфов, достигнутых благодаря науке, талантам и умениям, инициативе и предприимчивости людей <...> «За последние двести лет ни в один период мы не найдем свидетельства такого прогресса во всех областях, который облагораживает и украшает человечество, расширяет его возможности во благо, как за 20 лет, начиная с 1830 г.» [Там же]. По оценкам организаторов, за все время выставку посетили более 6 миллионов человек, а доход от выставки составил 186 тысяч фунтов стерлингов (№ 525, том 19, от 18 октября 1851 г., с. 491), большая часть из которых пошла на монумент в Кенсингтонском парке Лондона, известного как мемориал принца Альберта.

Уникальность библиотеке Валугева придает и хранящийся в ней комплект выпусков английского журнала *Punch, or the London Charivari* [40] за 1862–1868, 1870–1876, 1877–1882 гг. Первоначально этот еженедельный журнал, славившийся своими юмористическими, сатирическими публикациями и карикатурами, имел дублетное название *The London Charivari*, т.е. воспринимался как лондонский вариант одноименного парижского журнала, по образцу которого он был создан в 1841 г. группой акционеров. В их числе писатель Генри Мэйхью (*Henry Mayhew*, 1812–1887), гравер Эбенезер Ланделлс (*Ebenezer Landells*, 1808–1860), редактор Марк Лемон (*Mark Lemon*, 1809–1870), владелец типографии Джозеф Ласт (*Joseph Last*, 1809–1880) и ирландский драматург и журналист Стерлинг Койн (*Sterling Coyne*, 1803–1868). Создателям еженедельника удалось создать вокруг себя команду молодых

журналистов и иллюстраторов-карикатуристов, самыми известными из которых впоследствии стали Дуглас Джеррольд (Douglas Jerrold, 1803–1857), Уильям Тэккерей (William Makepeace Thackeray, 1811–1863), Джон Лич (John Leech, 1817–1864), Сомерсет Моэм (William Somerset Maugham, 1874–1965) и Ричард Дойл (Richard Doyle, 1824–1883). «Братство журнала Панч» (The Punch Brotherhood), как называли себя сотрудники, создало настоящую империю юмора, получившую всемирное распространение [41] и превратившуюся в часть британского истеблишмента. Журнал выгодно отличался от иных изданий подобного рода того времени (например, лондонских Figaro («Фигаро», 1831–1839) и Punchinello («Панчинелло», 1832)) благодаря своей оригинальной обложке, особому внешнему виду, стилю и содержанию. Успех изданию обеспечивал сатирический подход к освещению самых разнообразных аспектов жизни страны: социальных, политических, феминистского движения и др. Посредством возможностей визуального и вербального кода в журнале конструировались модели поведения, приемлемые для среднего класса, продвигалась идеология британского империализма и культивировалась идея национальной идентичности, «британскости». Все это способствовало превращению «Punch» в транскультурный и транснациональный феномен [41].

Обзор публикаций еженедельника показывает, что наиболее обсуждаемыми в британском обществе XIX в. темами являлись «Войны и конфликты», «Колониализм, империализм и закат империи», «Влияние новых технологий», «Здоровье нации и природоохранная деятельность», «Социальные изменения», «Роль женщин» и др. Яркой иллюстрацией языка и стиля заметок и статей, опубликованных в «Punch», могут служить следующие выдержки. Так, в письме, адресованном еженедельнику (The Punch, January 30, 1864, p. 42), автор делится подробностями того, как он изловчился ездить в вагоне первого класса, покупая билет в вагон третьего класса. Письмо начинается так: «Уважаемый г-н Панч, я люблю путешествовать по железной дороге в вагоне первого класса с его удобными подлокотниками и подушками, наслаждаясь обществом лучших мира сего и разговорами с ними и возможностью прихватить газету, которую господа не забирают с собой после поездки. Но я не люблю платить за эти роскошные удобства. Изобретя способ, как платить Железной дороге за эти удобства небольшую цену, я с неописуемым отвращением прочел в газете “Телеграф” мерзкое письмо, в котором автор попытался обманом лишить меня вознаграждения за мое изобретение. Я считаю этого автора совершенно бесчестным человеком...». В небольшой заметке, опубликованной в выпуске от 26 апреля 1873 г., отец семейства принял на вооружение совет модельеров: «Следует всегда помнить о том, что цвет и материал для *простого платья* (фр. robe simple) замужней женщины приемлем для *туалета* (фр. toilet

ragée) незамужней девушки. Известные модистки редко забывают об этом факте, поскольку знают, что именно покрой и фасон женского наряда обеспечивают его подлинную элегантность, а не количество денег, на него потраченное». Отец четырех незамужних дочерей был в восторге от подобного разумного мнения парижских модисток и искренне надеялся, что лондонские портные последуют такому экономически выгодному примеру французских коллег (р. 171). Одной из часто встречающихся в еженедельнике форм юмористического комментария на события является такая: «Ниже приведен список подарков, врученных Императору Германии и Его Супруге по случаю их недавней золотой свадьбы в Берлине, но по какой-то случайности не упомянутых в официальном отчете. От Императора России – кольчуга, которую можно носить под военной формой и которая надежно защищает от удара кинжалом или пули, а также путеводитель по Сибири; от Президента Французской Республики – Словарь сленга, составленный членами законодательного органа; от Турецкого султана – хитроумные планы о том, как изменять условия займов в случае национальных проблем; от князя фон Бисмарка – запатентованный кляп, гарантированно заставляющий всех держать язык за зубами; от бывшей Королевы Испании – копия старой английской арии “Darby and Joan”, под аранжировку кастаньет; от прусской прессы – пара розовых очков; от немецкого народа – полный набор “Отличных слов” и др.» (The Punch, June 21, 1879, p. 282).

Значительная часть англоязычной литературы в библиотеке графа Валуева представлена травелогам и жизнеописаниями известных личностей. Портретную галерею открывает седьмое издание книги английского историка, богослова, епископа Фредерика Вильяма Фаррара (Frederic William Farrar, 1831–1903) «Жизнь Иисуса Христа» (The Life of Christ), впервые выпущенной в лондонском издательстве Cassell, Petter and Galpin в 1874 г. Свою задачу автор видел в том, чтобы «рассказать историю Евангелий полностью, в такой манере и с такими иллюстрациями, чтобы помочь даже самым простым и необразованным верующим понять земную жизнь Сына Божьего» [Там же. С. 2]. Многочисленные переиздания этого произведения в Великобритании и США свидетельствуют о том, что Ф.В. Фаррару удалось превосходно описать жизнь Христа в современной ему Палестине, дополняя нарратив интересными фактами о нравах и обычаях многочисленных племен коренного населения, а также римских завоевателей, проживавших в то время в Палестине. Хранящееся в библиотеке Томского университета двухтомное издание в твердом переплете содержит в себе две гравюры (Interior of Carpenter’s Shop at Nazareth, Nablous – the Ancient Shechen) и 15 приложений [42].

Список персоналий, кому посвящены книги, находящиеся в английской части коллекции, включает также имена лорда Байрона [43],

лорда Маколея [44], сэра Джошуа Рейнольдса [45], немецкого поэта Генриха Гейне [46], судей в Англии за период с 1066 по 1864 г. [47], а также выдающихся российских и английских деятелей разных исторических эпох. Так, в издании «Выдающиеся личности российского общества», переведенном с немецкого Fanny Elizabeth Bunnètt [48], представлены очерки немецкого журналиста, историка и дипломата Юлиуса фон Эккардта (Julius Wilhelm Albert Von Eckardt, 1836–1908), написанные на основе его собственных наблюдений, о некоторых представителях петербургского высшего света – великой герцогине Елене Павловне (the Grand Duchess Helena), графе Петре Андреевиче Шувалове и графе Николае Александровиче Протасове, графине Антонине Блудовой (Antonie Dimitrevna Bludoff), братьях Дмитрие Алексеевиче и Николае Алексеевиче Милютиных, князе Александре Михайловиче Горчакове, генерале Николае Павловиче Игнатъеве, министрах образования, писателях и журналистах (Н.М. Карамзине, А.С. Грибоедове, И.С. Тургеневе, К.Н. Батюшкове, М.Ю. Лермонтове, А.С. Пушкине и др.). Примечательно, что одна из глав книги посвящена П.А. Валуеву. В ней автор описывает историю карьерного продвижения графа в период с начала 1840-х до 1872 г., характеризуя вклад министра Валуева на государственном поприще следующим образом: «С исторической точки зрения, итоги управленческой деятельности Валуева могут во многих отношениях считаться удачными и благоприятными для развития России; однако его стиль управления не отличался четкостью и системностью, поскольку в тот момент в подведомственном Валуеву департаменте сложилась и действовала самая яростная оппозиция, которая когда-либо там существовала» [Ibid. P. 167]. В конце очерка автор рассказывает Валуеву, уволенному из Министерства внутренних дел в 1868 г., дипломатическую карьеру, аргументируя свое мнение тем, что «будучи высоко образованным, неожиданно хорошо владеющим русским, немецким, французским и английским языками, обладая выдающейся внешностью и в то же время будучи разносторонним, ответственным и решительным в зависимости от ситуации человеком, всегда ясно осознающим свои высшие цели, Валуев, возможно, лучше всего подходит для дипломатической карьеры, чем для иной другой политической должности; например, для управленческой деятельности, в которой он нанес вред государству и одновременно принес огромную пользу» [Там же].

Особую ценность в библиотеке Валуева представляет собрание художественных произведений на английском языке, отражающее личные эстетические предпочтения владельца. В коллекции представлены литературные произведения современников графа, изданные в типографии барона Христиана Бернгарда Таухница (Christian Bernhard von Tauchnitz, 1816–1895) в Лейпциге. Барон Таухниц являлся британским

генеральным консулом в королевстве Саксония и Тюрингия. Данная типография и книжное издательство стали всемирно известными благодаря массовому изданию книг британских и американских авторов (Collection of British authors), начатому в 1841 г. К 1897 г. было выпущено около 3200 томов книг английских авторов. С 1866 г. в этой же фирме начали издаваться произведения немецких авторов (Collection of German authors), а с 1886 г. в нем начали печататься издания для студентов (Student Tauchnitz edition).

В собрании книг графа Валуева, в частности, представлены 116 томов, выпущенных в составе «Коллекции британских авторов» за период с 1842 по 1881 г. Среди этих книг имеются издание первого опубликованного романа Уилки Коллинза (Wilkie Collins, 1824–1889) «Антонина» (Antonina, or the Fall of Rome), посвященного жене скульптура сэра Фрэнсиса Легата Чантри (Francis Legatt Chantrey, 1791–1841), четыре романа Уильяма Тэккерея (William Makepeace Thackeray, 1811–1863): «Ярмарка тщеславия» (Vanity Fair, 1849), «Пенденнис» (Pendennis, 1849–1850), «Ньюкомы» (The Newcomes, 1854–1855), «Четыре Джорджа» (Four Georges, 1861) и два романа Чарльза Диккенса (Charles Dickens, 1812–1870): «Торговый дом “Домби и сын”. Торговля оптом, в розницу и на экспорт» (Dealings with the Firm “Dombey and Son”: Wholesale, Retail and for Exportation, 1847), «Одержимый, или Сделка с призраком» (The Haunted Man and the Ghost’s Bargain: A Fancy for Christmas-time, 1848). Список романов из таухницкой коллекции продолжают произведения английских писательниц Джордж Элиот (George Eliot, 1819–1880) «Мельница на Флоссе» (The mill on the floss, 1860) и Эллен Вуд (Ellen Wood, 1814–1887) «Орвил колледж» (Orville college, a story, 1867), английского романиста Генри Кингсли (Henry Kingsley, 1830–1876) «Воспоминания Джеффри Хэмлина» (The recollections of Geoffry Hamlyn, 1864) и его брата Чарльза Кингсли (Charles Kingsley, 1819–1875) «Ипатия, или Новые враги под старой личиной» (Hypatia, or New Foes with an Old Face, 1857), британской писательницы Мэри Элизабет Браддон (Mary Elizabeth Braddon, 1837–1915) «Секрет леди Одли» (Lady Audley’s secret, 1862), «Потерянный для любви» (Lost for love, 1874) и «Станный мир» (A strange world, 1875), шотландского автора Джорджа Уайт-Мелвилла (George Whyte-Melville, 1821–1878) «Марии Королевы» (The Queen’s Maries. A romance of Holyrood, 1862), американских писателей Гарриет Бичер Стоу (Beecher Stowe, 1811–1896) «Дред, история о проклятом болоте» (Dred, a tale of the great dismal swamp, 1856) и Вашингтона Ирвинга (Washington Irving, 1783–1859) «Жизнь Магомета» (History of Mahomet and his successors, 1849–1850). К данному списку следует добавить романы «Вивиан Грей» (Vivien Grey, 1859) и «Алрой» (Alroy, 1846) английского государственного деятеля, принадлежащего к Консервативной партии, премьер-

министра Великобритании, члена палаты лордов с 1876 г. Бенджамина Дизраэли (Benjamin Disraeli, 1804–1881), а также перевод дантовской «Божественной комедии», выполненный американским поэтом Генри Уодсвортом Лонгфелло (Longfellow Henry Wadsworth 1807–1872) и названный им «Божественная трагедия» (The divine tragedy, 1872).

К этой коллекции примыкают и два романа английской писательницы Шарлотты Бронте, выпущенные в самой первой публикации под псевдонимом Карпер Белл (Currer Bell): «Джейн Эйр: Автобиография» (Jane Eyre: An Autobiography), более известный как «Джейн Эйр», и «Шерли» (Shirley: a tale).

В составе англоязычной таухнической библиотеки также имеются произведения, объединенные исторической тематикой. Например, посмертная биография писательницы Шарлотты Бронте, написанная известной романисткой Элизабет Гаскел (Elizabeth Cleghorn Gaskell, 1810–1865) «Жизнь Шарлотты Бронте» (The life of Charlotte Brontë, 1859), многотомное сочинение британского писателя, историка и философа Томаса Карлейля (Thomas Carlyle, 1795–1881) «История жизни Фридриха II Прусского» (History of Friedrich II of Prussia, 1858–1865), собрание произведений, включающее 10-томную «Историю Англии» (The history of England, 1849–1861) британского государственного деятеля, историка, поэта и прозаика викторианской эпохи Томаса Бабингтона Макóлея (Thomas Babington Macaulay, 1800–1859), фундаментальные работы по истории Испании XV–XVI вв. и испанского завоевания Мексики и Перу американского историка Уильяма Хиклинга Прескотта (William Hickling Prescott, 1796–1859).

Большая часть «Коллекции британских авторов» включает также произведения менее известных широкой публике писателей. В их числе, например, весьма распространенная в XIX в. книга «Новая Америка» (New America, 1867) английского путешественника, историка и прозаика Уильяма-Хепворта Диксона (William-Hepworth Dixon, 1821–1879), один из лучших романов «Вторая любовь Сибил» (Sibyl's second love, 1867) английской романистки, дочери лингвиста и историка Моргана Кавана Джулии Кавана (Julia Kavanagh, 1824–1877), романы популярной британской писательницы и актрисы Флоренс Марриэт (Florence Marryat, 1837–1899) «Глазами Купидона» (With Cupid's eyes, 1881) и «Ее господин» (Her lord and master, 1871). К этому списку можно добавить романы ирландских авторов – «The Knight of Gwynne; a tale of the time of the union» (1847) Чарльза Джеймса Ливера (Lever Charles, 1806–1872) и «The Crescent and the Cross» (1852) Элиота Уорбертона (Bartholomew Eliot George Warburton, 1810–1852), на русский язык не переведенных.

В составе англоязычной части библиотеки имеется несколько произведений Эдварда Джорджа Эрла Литтона Бульвер-Литтона

(Edward George Earle Lytton Bulwer-Lytton, 1803–1873), английского писателя и политика: «Эрнест Мальтраверс» (Ernest Maltravers, 1842), «Элис, или Тайны. Продолжение к Эрнесту Мальтраверсу» (Alice, or the mysteries, 1842), «Риенци, последний из римских трибунов» (Rienzi, the last of the roman tribunes, 1842), «Что он с этим сделает?» (What will he do with it? 1857–1858). Имя этого романиста, подарившего литературе известные изречения (*всемогущий доллар, перо сильнее меча, великий немывтый*) и обращение к немецкой нации как «народу поэтов и мыслителей», сегодня также известного и как автора предложения, ставшего названием литературного конкурса на самое худшее начало для художественного произведения (Bulwer-Lytton Fiction Contest), проводимого факультетом английского языка Университета штата в Сан-Хосе.

В библиотеке Валуева хранятся и нескольких книг для детей. Одной из них является «Очень простая история; хроника мыслей и чувств ребенка» (Story, a very simple; being a chronicle of the thoughts and feelings of a child, 1870), написанная английским романистом и детским писателем Флоренс Монтгомери (Florence Montgomery, 1843–1923). На титульном листе книги вместо указания имени автора отмечается, что книга написана автором повести «Непонятый» (Misunderstood, 1869), которую Льюис Кэрролл, Джордж дю Мурье и Владимир Набоков считали одной из лучших детских книг. В России перевод этой повести более известен под названием «Его не поняли». На Западе эта повесть дважды была экранизирована, последний раз – в 1984 г.

Помимо этого, в коллекции имеются два прижизненных лондонских издания произведений Мэри Энн Пицкер (Mary Ann Pietzker): «Разные стихи» (Miscellaneous poems, 1872) и «Солнечный лучик: сказка» (Sunbeam: a fairy tale, 1869). На одной из первых страниц в книге стихов размещено посвящение великой княгине Марии Александровне (1853–1920), дочери российского императора Александра II, в замужестве герцогине Эдинбургской и герцогине Саксен-Кобург-Готской. Коллекция поэтических произведений включает в себя собственные сочинения автора, а также переводы с немецкого и французского языков стихотворений других поэтов, например Фридриха Вильгельма Круммачера (Friedrich Wilhelm Krummacker 1796–1868), Альфонса де Ламартина (Alphonse Marie Louis de Prat de Lamartine, 1790–1869) и нескольких стихотворений Виктора Гюго (Victor Hugo, 1882–1885). Значительная часть произведений в сборнике посвящена религиозной тематике и представляет собой стихотворный пересказ отрывков из Нового Завета (например, фрагментов из евангелий от Матфея, 14:27, 8:29 и от Луки 4:38), рассказы о библейских персонажах (Look unto Jesus, Mary Magdalene) или молитвы (например, A Child's Prayer, Hymns), как, например, следующий отрывок:

<...> So I come, O Lord, to Thee,
I too a little child,
To beg Thee, Lord, to teach to me
How I may good and holy be
And not by sin defiled.
Hear me, Jesus, as I kneel –
Teach me how a child should feel <...> (p. 87)

Единственной иллюстрацией в этой детской книге является рисунок, выполненный по мотивам стихотворения «Sunbeam and the Zephyr», на котором изображены три маленькие девочки, чье внимание привлекла пчела, разбуженная лучиком солнца.

Сказка о солнечном лучике также имеет следующее посвящение на второй странице: «Своим двум маленьким солнечным лучикам, графиням Людмиле и Елене Бобринским (Countesses Ludemile and Hélène Boberinskoj), с любовью посвящает эту маленькую сказку их любящая подруга и доброжелатель, М. Пицкер. Книга иллюстрирована Александром Шарлеманем (Alexander Charlemagne) и содержит четыре тоновых оттиска гравюр, отражающих отдельные эпизоды повествования. Во многих главах в текст внедрены стихотворные отрывки, часть из которых опубликована в «Разных стихах».

Заключение

Подводя итог, можно сказать, что история формирования и состав библиотеки графа Валуева, хранящейся в НБ ТГУ, представляет значительный интерес для исследователей частных библиотек, поскольку в ней находит отражение спектр профессиональных и личных запросов ее владельца, известного государственного деятеля России середины XIX в. Библиотека графа Валуева представляет собой собрание иностранных книг по разным отраслям знания, в основном на немецком и французском языках. Введение в научный оборот подробного описания иностранной части этой библиотеки позволяет углубить современные представления о каналах поступления и распространения иностранной литературы среди наиболее образованных слоев населения, о том, по каким преимущественно отраслям знания поступали книги в родовые и частные коллекции русской аристократии, какое отражение получило знакомство с зарубежным опытом в практике государственного управления, в развитии промышленности и политических реформ, проводимых Валуевым. Изучение данной книжной коллекции имеет несомненную важность для реконструкции взаимоотношений России со странами Западной Европы в XIX в., для описания их влияния на формирование собственного литературного творчества владельца библиотеки.

Литература

1. **Поплавская И.А.** Дневник П.А. Валуева как источник сведений о деятелях русской литературы и культуры // 1917–2017: уроки столетия: (100-летию революционных событий в России, 100-летию восстановления Патриаршества посвящается...) : материалы XXVII Духовно-исторических чтений памяти святых равноапостольных Кирилла и Мефодия. Томск : Иван Федоров, 2018. С. 48–55. URL: <http://chtenia.ru>
2. **Жеравина О.А., Колосова Г.И.** Формирование первоначального фонда Научной библиотеки Томского государственного университета сквозь призму концепции «Университетская исследовательская библиотека» // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. 2011. № 2. С. 64–69.
3. **Качин Н.А.** Собирая «Хранилище духовной пищи»: из истории создания В.М. Флоринским книжного фонда Научной библиотеки Томского университета // Вестник Томского государственного университета. 2016. № 406. С. 90–97.
4. **Милютин А.И. и др.** Библиотека Императорского Томского университета, 1888–1913: краткий исторический очерк библиотеки, составленный библиотекарем А.И. Милутиным. Томск, 1914. 34 с.
5. **Флоринский В.М.** Каталог главной библиотеки императорского Томского университета. Томск, 1889. Т. 1. С. I–VIII.
6. **Колосова Г.И. и др.** История изъятия книжных раритетов из фонда Научной библиотеки Томского государственного университета. 2016 // Сибирско-французский диалог и литературное освоение Сибири XVII–XX веков : материалы международного научного семинара. Томск, 2016. С. 288–301.
7. **Библиотека** В.А. Жуковского в Томске / Ф.З. Канунова (отв. ред.), Н.Б. Реморова, Э.М. Жиякова, О.Б. Лебедева, А.С. Янушкевич. Томск : Изд-во Том. ун-та, 1978–1988. Ч. 1–3.
8. **Колосова Г.И.** Личные библиотеки в отделе редких книг и рукописей Научной библиотеки ТГУ // Русская книга в дореволюционной Сибири. Томск, 1988. С. 31–46.
9. **Поплавская И.А.** Проблемы изучения библиотеки Строгановых в Томске: книги французских писателей XIX в // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2012. №. 4 (20). С. 87–97.
10. **Сизова Е.В. и др.** Библиотека Ф.П. Литке в Научной библиотеке Томского государственного университета // История библиотек : сб. науч. тр. СПб., 2012. Вып. 9. С. 19–24.
11. **Крупцева О.В.** Экслибрисы в книжном собрании графа Г.А. Строганова в Томске // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. 2013. №. 2 (10). С. 78–86.
12. **Гончарова Н.В.** Библиотека А.В. Никитенко как репрезентант его творческой и профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2017. 23 с.
13. **Берцун Л.Л.** Из истории книжных фондов Научной библиотеки Томского государственного университета // Судьба регионального центра в России (к 400-летию г. Томска). Томск : Изд-во Том. ун-та, 2005. С. 232–236.
14. **Полевщикова Е.В.** О.Л. Вайнштейн и изучение именных фондов Научной библиотеки ОНУ им. И.И. Мечникова в 1920-е гг. // Вісник Одеського національного університету. Серія: Бібліотекознавство, бібліографознавство, книгознавство. 2007. №. 12, вип. 4. С. 119–133.
15. **Фельдман В.С.** Фонд А.Г. Строганова в Научной библиотеке Одесского национального университета им. И.И. Мечникова // Вісник Одеського національного університету. Серія: Бібліотекознавство, бібліографознавство, книгознавство. 2007. №. 12, вип. 4. С. 144–152.
16. **Мудрова Н.А.** Книги дарственные Строгановым как исторический источник // Информационное обеспечение науки: новые технологии : сб. материалов XVI науч. семинара с междунар. участием. Екатеринбург, 2012. С. 321–335.

17. **Артемова Е.Б.** Личные библиотеки известных деятелей Сибири и Дальнего Востока (конец XVIII–середина XX в.) // Библиосфера. 2013. № 3. С. 3–10.
18. **Попкова Н.А.** Библиотека М.Н. Галкина-Враского // История и историческая память. 2015. № 12 (12). С. 199–206.
19. **Торохова Г.З.** Семейные архивы и библиотеки в концептуальном контексте мест памяти // Культурная память и культурная идентичность : материалы Всерос. (с междунар. участием) науч. конф. молодых ученых (XI Колосницынские чтения). Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2016. С. 180–185.
20. **Торохова Г.З.** Французские книги в культуре русской дворянской семьи : на примере семейных архивов и библиотек Батюшковых и Верещагиных : автореф. дис. ... канд. культурологии. М., 2017. 28 с.
21. **Дворкина М.Я.** Институционализация библиотек // Библиосфера. 2011. № 4. С. 7–10.
22. **Поплавская И.А.** Библиотека как коммуникативная модель русской периодики первой половины XIX века // Издательская деятельность и перевод : сб. материалов Первой Всерос. науч.-практ. конф., 20–22 мая 2010 г. Томск, 2011. С. 96–104.
23. **Турышева О.Н.** Книга – чтение – читатель как предмет литературы. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2011. 285 с.
24. **Лотман Ю.М.** Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII – начало XIX в.). СПб., 2008. 412 с.
25. **Любичанковский С.В.** Механизмы карьерного роста и падения реформаторов эпохи Александра II: Казус П.А. Валуева и Е.И. Барановского // Уральский исторический вестник. 2015. № 4. С. 52–59.
26. **Барыкина И.Е.** Попытка осуществления П.А. Валуевым альтернативной политической программы в начале 1870-х гг. // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2015. Т. 16, № 3. С. 282–295.
27. **Черейский Л.А.** Пушкин и его окружение. Л.: Наука, 1988. 544 с.
28. **Маак Р.К.** Путешествие на Амур, совершенное по распоряжению Сибирского Отдѣла Императорскаго Русскаго Географическаго Общества, в 1855 году: Один том, с портретом графа Муравьева-Амурскаго и с отдѣльным собранием рисунков, карт и планов. СПб. : Изд. члена-соревнователя Сибирскаго отдѣла СФ Соловьева, 1859. 556 с.
29. **Риттих А.Ф.** Атлас народонаселения Западно-Русского края по исповеданиям. СПб. : Типография и литография Виллинга, Полторацкого и Ильина, 1863.
30. **Собрание** рисунков к путешествию Мейерберга (Рисунки к путешествию по России римско-императорского посланника барона Мейерберга в 1661 и 1662 годах, представляющие виды, народные обычаи, одеяния, портреты и т.п.). СПб.: Изданы Ф. Аделунгом, 1827.
31. **Adelung F. von.** Augustin Freiherr von Meyerberg und seine Reise nach Russland. Nebst einer von ihm auf dieser Reise veranstalteten Sammlung von Ansichten, Gebräuchen, Bildnissen (etc.). St. Petersburg : Karl Kray, 1827.
32. **Voltaire.** Siècles de Louis XIV et de Louis XV. Paris : Didot, 1803.
33. **von Grimm A.T.** Alexandra Feodorowna: Kaiserin von Russland. 1 (1866). Leipzig : Weber, 1866. Т. 1.
34. **Busch M.** Graf Bismark und seine Leute, während des Krieges mit Frankreich. Leipzig : Grunow, 1878.
35. **Maxwell W.S.** Das Klosterleben Kaiser Karls des Fünften. Leipzig : Weigel, 1853.
36. **Klencke H.** Alexandre de Humboldt. Une biographie. Bruxelles et Leipzig, Lacroix, 1861.
37. **The Graphic.** An Illustrated weekly newspaper. 1874–1881. 16 vols.
38. **The Contemporary Review.** 1880–1881. 4 vols.
39. **The Illustrated London News.** 1843–1881. 37 vols.
40. **Punch;** or, The London Charivari. 1862–1882. 28 vols.
41. **Scully R.** A Comic Empire: The Global Expansion of Punch as a Model Publication, 1841–1936 // International Journal of Comic Art. 2013. Vol. 15, № 2. P. 6–35.

42. **Farrar F.W.** The Life of Christ. London : Cassell, Petter and Galpin, 1874.
43. **Galt J.** The Life of Lord Byron. Paris : Baudry, 1835.
44. **Leslie C.R., Taylor T.** Life and times of Sir Joshua Reynolds: with notices of some of his contemporaries. London : J. Murray, 1865. Т. 1–2.
45. **Trevelyan G.O.** The life and letters of Lord Macaulay: With portrait. Tauchnitz, 1876. Т. 1–2.
46. **Stigand W.** The life, work, and opinions of Heinrich Heine. London : Longmans, Green, and Company, 1875. Т. 1–2.
47. **Foss E.** The Judges of England, with Sketches of Their Lives, and Miscellaneous Notices Connected with the Courts at Westminster, from the Time of the Conquest (1066–1864). London : Longman, 1848–1864.
48. **Bunnett F.E.** Distinguished Person in Russian Society. London : Smith, Elder, & Co., 1873.

Сведения об авторе:

Новицкая Ирина Владимировна – доцент, доктор филологических наук, профессор кафедры английской филологии, Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: irno2012@yandex.ru

Поступила в редакцию 8 сентября 2019 г.

EDITIONS IN FOREIGN LANGUAGES IN THE BOOK COLLECTION OF COUNT P. A. VALUEV AT THE SCIENTIFIC LIBRARY OF TOMSK STATE UNIVERSITY

Novitskaya I.V., D.Sc. (Philology), Associate Professor, Professor at the Department of English Philology, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: irno2012@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/47/3

Abstract. This article is a case study of the internal sub-collection, including books in foreign languages, which is a part of the book collection belonging to Count P.A. Valuev, a famous statesman during the reign of Nicholas I and Alexander II. The personal library of Count Valuev is studied as a cultural relic, which is passed down from generation to generation, and is considered as an embodiment of the memory of the family. At the same time, any personal book collection is a productive communicative model of culture, since it reflects the real process of communication in all the variety of its forms and manifestations. Viewed from this perspective, the personal book collection of Count Valuev is a method of intercultural and interethnic interaction, implemented through the construction of a generalized image of the world and culture in the minds of thinking and reflecting individuals engrossed in the reading process. At the same time, the owner of the book collection plays the role of a librarian, who consciously and purposefully selects literature of various genres and thematic spectrum, written in different languages and by various authors in order to satisfy their own aesthetic, professional and cultural interests. The personal library of Count Valuev contains thousands of volumes and chronologically covers the period from the 17th to the 19th centuries with a predominance of books published over the period between 1840 and 1880. The book collection includes publications in Russian, German, English, Italian, Polish, Latvian, Latin and other languages. The core of the collection is made up of books in the languages which Count Valuev was proficient in, namely in Russian, German, French and English. The bulk of books in these languages is of interest from the point of view of the professional tasks in which Minister Valuev took part, namely publications covering the discussion of ‘the peasant issue’ in European countries, describing the natural resources of various regions, history of countries, religions and philosophical movements, development of various types of industry, legal issues as well as those relating

to banking, economics, etc. Despite the sustained thematic palette uniting the entire library of the count, each of the internal sub-collections in foreign languages has its own peculiarity. For example, the specialty of the English sub-collection is its sets of periodicals (illustrated weekly newspapers and journals 'The Punch', 'The Illustrated London News', 'The Graphic', 'The Contemporary Review') and a collection of feature novels (Tauchnitz collection), including literature for children. An overview of the book titles in the personal library of Count Valuev allows us to conclude that the owner followed a thoughtful and pragmatically oriented approach to the acquisition and selection of editions for it.

Keywords: personal book collection; family library; library of Count Valuev; book rarity; relic of culture.

References

1. Poplavskaya I.A. (2018) Dnevnik P.A. Valueva kak istochnik svedenij o deyatel'nykh russkoj literatury i kul'tury [P.A. Valuev's diary as a source of information about individuals in Russian literature and culture] // 1917–2017: uroki stoletiya. Materialy XXVII-yh Duhovno-istoricheskikh chtenij pamyati svyatykh ravnoapostol'nykh Kirilla i Mefodiya. Tomsk: Izd-vo Ivan Fedorov. pp. 48–55.
2. Zheravina O.A., Kolosova G.I. (2011) Formirovanie pervonachal'nogo fonda Nauchnoy biblioteki Tomskogo gosudarstvennogo universiteta skvoz' prizmu koncepcii "Universitetskaya issledovatel'skaya biblioteka" [Formation of the initial fund of the scientific library of the Tomsk state university in the light of the "University research library" concept] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Kul'turologiya i iskusstvovedenie. 2. pp. 64–69.
3. Kachin N.A. (2016) Sobiraya "Hranilishche duhovnoj pishchi": iz istorii sozdaniya V.M. Florinskim knizhnogo fonda nauchnoj biblioteki Tomskogo universiteta [Creating "spiritual food storage": from the history of collecting the book fund of Tomsk State University Research Library by V.M. Florinsky] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 406. pp. 90–97.
4. Milyutin A.I. et al. (1914) Biblioteka Imperatorskogo Tomskogo universiteta, 1888–1913: kratkij istoricheskij ocherk biblioteki, sostavlennyy bibliotekarem A.I. Milyutinyim [The Library of Imperial Tomsk University: a brief history of the library, written by librarian A.I. Milyutin].
5. Florinskij V.M. (1889) Katalog glavnoj biblioteki imperatorskogo Tomskogo universiteta [Catalogue of the main library of Imperial Tomsk University]. Tomsk. Vol. I. pp. I–VIII.
6. Kolosova G.I. et. al. (2016) Istoriya iz'yatiya knizhnykh raritetov iz fonda Nauchnoj biblioteki Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. [The history of removal of the book rarities from the collection of the Research Library of Tomsk State University] // Sibirsko-francuzskij dialog i literaturnoe osvoenie Sibiri XVII–XX vekov: materialy mezhdunarodnogo nauchnogo seminar. pp. 288–301.
7. Biblioteka V.A. Zhukovskogo v Tomske. [V.A. Zhukovsky's library in Tomsk] (1978–1988). Vol. 1-3. / F.Z. Kanunova (Ed.), N.B. Remorova, E.M. Zhilyakova, O.B. Lebedeva, A.S. Yanushkevich. Tomsk: Izd-vo Tom.un-ta.
8. Kolosova G.I. (1988) Lichnye biblioteki v otdel redkikh knig i rukopisej Nauchnoj biblioteki TGU [Personal libraries in the book rarities department at the Research Library of Tomsk State University] // Russkaya kniga v dorevolucionnoj Sibiri. pp. 31–46.
9. Poplavskaya I.A. (2012) Problemy izucheniya biblioteki Stroganovykh v Tomske: knigi francuzskikh pisatelej XIX v [Research of the Stroganovs' collection in Tomsk: books of French writers of 19th century] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. 4 (20). pp. 87–97.

10. Sizova E.V. et.al. (2012) Biblioteka F.P. Litke v Nauchnoj biblioteke Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. [F.P. Litke's library in the scientific library of Tomsk State University] // *Istoriya bibliotek : sb. nauch. trudov.* 9. SPb. pp. 19–24.
11. Krupceva O.V. (2013) Ekslibrisy v knizhnom sobranii grafa G.A. Stroganova v Tomske [Bookplates in the book collection of Count G.A. Stroganov in Tomsk] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Kul'turologiya i iskusstvovedenie.* 2 (10). pp. 78–86.
12. Goncharova N.V. (2017) Biblioteka A.V. Nikitenko kak reprezentant ego tvorcheskoy i professional'noj deyatel'nosti [A.V.Nikitenko's library as a representant of his creative and professional activity]. Abstract of Philology cand. diss. Tomsk.
13. Bercun L.L. (2005) Iz istorii knizhnyh fondov Nauchnoj biblioteki Tomskogo gosudarstvennogo universiteta [From the history of book collections of the scientific library of Tomsk State University] // *Sud'ba regional'nogo centra v Rossii (k 400-letiyu g. Tomska).* pp. 232–236.
14. Polevshchikova E.V. (2007) O.L. Vajnshtejn i izuchenie imennyh fondov Nauchnoj biblioteki ONU im. I.I. Mechnikova v 1920-e gg [O. L. Weinstein and the study of the personal collections of the Scientific library of the Odessa Mechnikov National University in the 1920s] // *Visnik Odes'kogo nacional'nogo universitetu. Seriya: Bibliotekoznavstvo, bibliografoznnavstvo, knigoznnavstvo.* 12 (4). pp. 119–133.
15. Fel'dman V.S. (2007) Fond A.G. Stroganova v Nauchnoj biblioteke Odesskogo nacional'nogo universiteta im. I.I. Mechnikova [Stroganov's collection in the Scientific library of the Odessa Mechnikov National University] // *Visnik Odes'kogo nacional'nogo universitetu. Seriya: Bibliotekoznavstvo, bibliografoznnavstvo, knigoznnavstvo.* 12 (4). pp. 144–152.
16. Mudrova N.A. (2012) Knigi darstvennye Stroganovym kak istoricheskij istochnik [The books presented to the Stroganovs as a historical source] // *Informacionnoe obespechenie nauki: novye tekhnologii: sb. materialov XVI nauch. seminarov s mezhdunar. uchastiem.* Ekaterinburg. pp. 321–335.
17. Artem'eva E.B. (2013) Lichnye biblioteki izvestnyh deyatelej Sibiri i Dal'nego Vostoka (konets XVIII–seredina XX vekov) [Private libraries of famous persons in Siberia and the Far East (end XVIII – middle XX centuries)] // *Bibliosfera.* 3. pp. 3–10.
18. Popkova N.A. Biblioteka M. N. Galkina-Vraskogo [THE Library of M.N. Galkin-Vraskoy] // *Istoriya i istoricheskaya pamyat'. – History and historical memory.* 2015. № 12(12). pp. 199–206.
19. Torohova G.Z. (2016) Semejnye arkhivy i biblioteki v konceptual'nom kontekste mest pamyati [Family archives and libraries in the conceptual framework of sites of memory] // *Kul'turnaya pamyat' i kul'turnaya identichnost': materialy Vserossijskoj (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchnoj konferencii molodyh uchennyh (XI Kolosnicynskie chteniya).* Ekaterinburg, Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta. pp. 180–185.
20. Torohova G.Z. (2017) Francuzskie knigi v kul'ture russkoj dvoryanskoj sem'i: na primere semejnykh arhivov i bibliotek Batyushkovykh i Vereshchaginykh [French books in the culture of the Russian noble family: a case study of the family archives and libraries of the Batyushkovs and the Vereshchagins]. Abstract of Cultural Studies cand. diss. M.
21. Dvorkina M.Ya. (2011) Institucionalizatsiya bibliotek [Institutionalisation of libraries] // *Bibliosfera.* 4. pp. 7–10.
22. Poplavskaya I.A. (2011) Biblioteka kak kommunikativnaya model' russkoj periodiki pervoj poloviny XIX veka [Library as a communicative model of Russian periodicals in the first half of the XIXth century] // *Izdatel'skaya deyatel'nost' i perevod: sb. materialov Pervoj Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii.* Tomsk. pp. 96–104.
23. Turysheva O.N. (2011) Kniga – chtenie – chitatel' kak predmet literatury. [Book – Reading – Reader as a research question in literature]. Ekaterinburg: Izd-vo Ural'skogo un-ta.

24. Lotman Yu.M. (2008) *Besedy o russkoj kul'ture. Byt i tradicii russkogo dvoryanstva* (XVIII – nachalo XIX v.). [Talks about Russian culture. Life and traditions of Russian nobility]. SPb.
25. Lyubichankovskij S.V. (2015) *Mekhanizmy kar'ernogo rosta i padeniya reformatoren epohi Aleksandra II: Kazus P.A. Valueva i E.I. Baranovskogo* [Rise and Fall of public careers of Alexander II reforms period officials: P.A. Valuev and E.I. Baranovsky's casus] // *Ural'skij istoricheskij vestnik*. 4. pp. 52–59.
26. Barykina I.E. (2015) *Popytka osushchestvleniya P.A. Valuevym al'ternativnoj politicheskoy programmy v nachale 1870-h gg* [P.A. Valuev's attempt to implement an alternative political programme in the early 1870s] // *Vestnik Russkoj hristianskoj gumanitarnoj akademii*. Vol. 16. (3). pp. 282–295.
27. Cherejskij L.A. (1988) *Pushkin i ego okruzhenie* [Pushkin and his contemporaries]. L.: Nauka.
28. Maak R.K. (1859) *Puteshestvie na Amur, sovershennoe po rasporyazheniyu Sibirskago Otdela Imperatorskago Russkago Geograficheskago Obshchestva, v 1855 godu: Odin tom, s portretom grafa Murav'eva-Amurskago i s otdelevnym sobraniem risunkov, kart i planov* [A trip to the Amur, commissioned by the Siberian Department of the Emperor Russian Geographical Society, in 1855: One volume, with a portrait of Count Muravyov-Amurskiy and with a separate collection of drawings, maps and plans]. SPb.: Izd. chlenasorevnovatelya Sibirskago otdela S.F. Solov'eva.
29. Rittikh A.F. (1863) *Atlas narodonaseleniya Zapadno-Russkogo kraja po ispovedaniyam* [Confessional atlas of the population of West Russian Region]. SPb.: Tipografiya i litografiya Villinga, Poltorackogo i Il'ina.
30. *Sobranie risunkov k puteshestviyu Mejerberga. (Risunki k puteshestviyu po Rossii rimsko-imperatorskogo poslannika barona Mejerberga v 1661 i 1662 godah, predstavlyayushchie vidy, narodnye obychai, odevaniya, portrety i t. p.)* [Collection of drawings for the journey of Meyerberg (Drawings for the journey across Russia of the Roman imperial envoy Baron Meyerberg in 1661 and 1662, representing species, folk customs, robes, portraits, etc.)]. SPb., Izdany F. Adelungom, 1827.
31. Adelung F., von. (1827) *Augustin Freiherr von Meyerberg und seine Reise nach Russland. Nebst einer von ihm auf dieser Reise veranstalteten Sammlung von Ansichten, Gebräuchen, Bildnissen (etc.)*. St. Petersburg: Karl Kray.
32. Voltaire. (1803) *Siècles de Louis XIV et de Louis XV*. Paris, Didot.
33. von Grimm A.T. (1866) *Alexandra Feodorowna: Kaiserin von Russland*. 1. Leipzig, Weber. Vol. 1.
34. Busch M. (1878) *Graf Bismark und seine Leute, während des Krieges mit Frankreich*. Leipzig, Grunow.
35. Maxwell W.S. (1853) *Das Klosterleben Kaiser Karls des Fünften*. Leipzig, Weigel.
36. Klencke H. (1861) *Alexandre de Humboldt. Une biographie*. Bruxelles et Leipzig, Lacroix.
37. *The Graphic. An Illustrated weekly newspaper* (1874–1881). 16 vols.
38. *The Contemporary Review* (1880–1881). 4 vols.
39. *The Illustrated London News* (1843–1881). 37 vols.
40. *Punch; or, The London Charivari* (1862–1882). 28 vols.
41. Scully R. (2013) *A Comic Empire: The Global Expansion of Punch as a Model Publication, 1841–1936* // *International Journal of Comic Art*. Vol. 15 (20). pp. 6–35.
42. Farrar F.W. (1874) *The Life of Christ*. London, Cassell, Petter and Galpin.
43. Galt J. (1835) *The Life of Lord Byron*. Paris, Baudry.
44. Leslie C.R., Taylor T. (1865) *Life and times of Sir Joshua Reynolds: with notices of some of his contemporaries*. London, J. Murray. Vol. 1–2.
45. Trevelyan G.O. (1876) *The life and letters of Lord Macaulay: With portrait*. Tauchnitz. Vol. 1–2.

46. Stigand W. (1875) The life, work, and opinions of Heinrich Heine. London, Longmans, Green, and Company. Vol. 1–2.
47. Foss E. (1848–1864) The Judges of England, with Sketches of Their Lives, and Miscellaneous Notices Connected with the Courts at Westminster, from the Time of the Conquest (1066–1864) London, Longman.
48. Bunnett F.E. (1873) Distinguished Person in Russian Society. London, Smith, Elder, & Co.

Received 8 September 2019

НАРРАТИВНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

В.И. Карасик

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-012-00609 А «Современная российская аксиосфера: семантическая и прагматическая трансформация русского культурного кода».

Аннотация. Рассматриваются лингвокультурные ценности – высшие ориентиры поведения – в нарративном аспекте на материале сказок, притч, анекдотов и художественных текстов. Обсуждается связь сюжетных мотивов и норм отношения к миру. Показано, что тип нарратива существенным образом влияет на заложенные в нем ориентиры мировосприятия и поведения. В сказках эти ориентиры сводятся к житейским утилитарным и моральным назиданиям, относящимся к испытаниям, запретам, проявлению ума, смелости, великодушия и т.д. Притчи рассматриваются для осмысления важнейших смысложизненных ориентиров и раскрывают различные пути обретения мудрости как главной ценности достойного человека, способного к ответственным поступкам и сопереживанию. В юмористических текстах – шутках и анекдотах – критически осмысливается то или иное нелепое положение дел и тем самым утверждается противоположное ему рациональное мировосприятие, сопряженное с умением контролировать страх и исправлять недостатки у себя и других. Нормы отношения к действительности, вытекающие из сюжетов художественных произведений, значительно многообразнее соответствующих норм, присущих другим речевым жанрам. Они касаются выбора, определяющего судьбу, и соответственно нацеливают людей на осмысление такого выбора и понимание важности усилий для достижения поставленных целей, но в то же время свидетельствуют о том, что не все подконтрольно человеку.

Ключевые слова: ценности; нормы; нарратив; жанр; сюжетный мотив.

Введение

Ценности – приоритеты в понимании и преобразовании реальности – являются концентрированным выражением культуры и поэтому находят множественное и вариативное воплощение в коммуникативной практике. Изучение и описание таких ценностей составляет предмет лингвоаксиологии – комплексной области лингвистического знания, соединяющего в себе философские, этические, социологические, психологические, культурологические и филологические представления, установки и концепции, лежащие в основе осмысления действительности [1–12]. Такие ценностно маркированные и ценностно порождающие (аксиогенные) когнитивно-дискурсивные характеристики мира выражаются в исторически сложившихся речевых жанрах, назначение

которых – сохранить и передать современникам и грядущим поколениям наиболее важные результаты жизненного опыта. К таким жанрам относятся мифы и легенды, сказки, притчи, пословицы, афоризмы, анекдоты, а также художественные произведения и истории, реальные и вымышленные, образующие ценностную картину мира того или иного общества [13].

Многомерность реальности закономерно отражается в многомерности ее ценностных характеристик. Можно выделить следующие подходы к установлению и описанию лингвокультурных ценностей.

Ориентационный подход заключается в определении аксиологической основы ценностей. По признаку соотношения личного и общественного блага различаются ценности утилитарные и моральные, по признаку соотношения души и тела противопоставляются ценности смысложизненные и обиходные.

Нормативный подход направлен на выявление и описание степени конкретизации и императивности тех приоритетов, которые определяют мировосприятие и поведение участников общения; можно выделить собственно ценности (формулируемые в виде концептов и скриптов), уточняющие их нормы (запреты и предписания) и различные частные рекомендации (обыкновения и традиции).

Тематический подход состоит в определении содержательных признаков ценностей. В рамках этого подхода противопоставляются две позиции, которые дают возможность дать тому или иному объекту общую или частную оценку; в первом случае нечто или некто получает квалификацию с оценочным знаком «плюс» – хорошее либо «минус» – плохое, во втором случае такая квалификация уточняется предметной сферой оцениваемого объекта – вкусовые, этические, эстетические и утилитарно-рациональные квалификаторы, распадающиеся на множество подвидов [14. С. 198–200].

Субъектный подход дает возможность выделить и описать мотивирующие установки, лежащие в основе общечеловеческих, цивилизационных, этнокультурных, макро- и микрогрупповых и индивидуально-личностных ценностей.

Коммуникативный подход представляет собой осмысление лингвистически релевантных способов выражения ценностей в общении. Выделяются три основных направления описания таких способов: системно-классифицирующее, дискурсивное и нарративное. Первое направление состоит в определении тех ориентиров поведения, которые обозначены в лексической и фразеологической семантике, второе позволяет охарактеризовать дискурсивно-специфические и дискурсивно-универсальные ценности, т.е. ориентиры политического, научного, педагогического, медийного и других типов общения, с одной стороны, и ориентиры лично-обусловленной коммуникации, с другой сторо-

ны, третья раскрывает сюжетно-фабульную организацию повествований о том или ином ценностно маркированном событии. Нарративный подход к коммуникации привлекает к себе многих исследователей [15–20], однако лингвокультурные ценности в этом аспекте освещены еще недостаточно.

Лингвокультурные ценности в сказках

Обратимся к сказочным сюжетам. Сказка как нарративный жанр неоднократно была предметом изучения [21–28]. В болгарской народной сказке «Слепой змей» рассказано о мальчике, сыне кузнеца.

Мальчик был очень способным и умелым и с ранних лет помогал отцу. Затем у кузнеца умерла жена, она женился еще раз, мачеха невзлюбила мальчика и поручила своему слуге отвести ребенка в лес и привязать его там к дереву, чтобы пасынок умер. Но слуга пожалел мальчика, отпустил его, тот долго шел по тропинке и вышел к большому дворцу, хозяином которого был слепой змей. У этого змея было стадо коз, он доил их и пил их молоко из большого котла. Мальчик стал тоже потихоньку пить это молоко, змей понял, что кто-то пользуется его едой и поймал воршику. Но тот попросил змея пожалеть его и дать ему работу. Змей поручил мальчику подметать дворец, запретив при этом заходить в две комнаты. Запрет был нарушен, в одной из комнат оказался пленный конь, предложивший мальчику вместе сбежать от змея. Они совершили побег, слепой змей погнался за ними, но у беглецов были волшебные предметы – гребень и глиняная плошка, мальчик бросил их на землю, из гребня возник непроходимый лес, а плошка превратилась в масляное озеро, в котором змей утонул. Мальчик вернулся во дворец, стал искусным кузнецом и жил долго и счастливо.

Сюжетные мотивы в этой сказке – незаслуженное наказание, чудесное избавление от смерти, встреча с колдуном, нарушение запрета, побег и волшебное спасение – повторяются во многих подобных текстах и иллюстрируют функции героев, описанные в классическом исследовании В.Я. Проппа «Морфология сказки» [27]. В этом нарративе содержатся следующие рекомендации поведения: следует знать, что в жизни случаются внезапные горестные события, что нужно прилагать силы, чтобы преодолеть испытания, что иногда следует нарушать запреты, что судьба помогает добрым и смелым людям. Народные сказки назидательны, их герои показаны упрощенно, отрицательные персонажи очень сильны и не могут стать положительными, но их можно обхитрить и победить. Из приведенного повествования вытекает утилитарный смысл о пользе веры в себя и деятельных попыток улучшить свою судьбу.

В русской народной сказке «О прекрасной Василисе Микулишне» говорится о любящей жене, которой удалось спасти своего мужа.

Во время пира у киевского князя Владимира его гость черниговский купец похвастался своей молодой женой, умнее которой на Руси нет, сказав, что она всех вокруг пальца обведет и князя с ума сведет. Обидевшись, князь приказал заточить гостя в подвал и проверить, спасет ли того его жена. Узнав об этом, жена купца состригла свои волосы, переоделась в мужскую татарскую одежду и отправилась к князю якобы в качестве посла из Золотой Орды получать дань за 12 лет. Князь Владимир опечалился, поскольку таких средств у него не было, попытался обильным угощением смягчить требования посла. Посол выдвинул условие отдать за него замуж племянницу князя. Та сразу догадалась, что посол – женищина. Для проверки этого предположения князь предложил послу участвовать в ратных состязаниях с княжескими богатырями, и те потерпели поражение. Князь предложил гостю сыграть в шахматы, поставив на кон город Киев, и проиграл партию. Началась свадьба, во время которой гость загрустил и пожелал послушать игру на гуслях, на которых умел играть сидевший в заточении черниговский купец. Забрал этого гусляра посол, и муж не сразу узнал свою жену. Они вместе вернулись к князю, который от стыда сначала голову повесил, но потом признал свою неправоту и одарил всех подарками. Вернулись домой черниговский купец с женой и жили долго и счастливо.

Исторический фон этой сказки – монголо-татарское иго. В сюжете раскрываются интересные традиции: непереносимое бахвальство на пиру, неограниченная власть князя, который может заточить своего гостя в подвал, ратные состязания, игра в шахматы как интеллектуальная забава знати, игра на гуслях как княжеское развлечение, а также нерегулярный сбор дани (князь оказывается не готов к нему). Нарратив развивается благодаря следующим сюжетным мотивам: провокация в виде бахвальства, наказание, преображение, испытание, спасение. В сказке выражены следующие нормы поведения: жена должна спасти своего супруга, попавшего в беду, должна быть физически сильной, уметь сражаться и метко стрелять, а также хорошо играть в шахматы. В нарративе содержится рекомендация соблюдать нормы поведения при дворе (купец с женой не спасаются бегством, а возвращаются к князю). Видна четкая установка на княжеское великодушие – это качество показано как необходимое у властителя. Основное предписание в приведенном нарративе сводится к требованию помнить о том, что за хвастовство и оскорбление придется расплачиваться. Из текста вытекают выводы о том, что верная жена – высшее благо и умная женщина всегда сумеет перехитрить своих противников.

Во вьетнамской сказке «Чудесный подарок» рассказывается о волшебном средстве, позволяющем обрести богатство и восстановить справедливость.

Один человек, работавший слугой у крестьянина, был картежником и проиграл хозяйского буйвола. В отчаянии он лежал у дороги,

вороны хотели выклевать ему глаза, он сумел поймать птицу, та взмолилась, чтобы он ее отпустил, и за это дала ему волшебную яшму. Нужно было загадать желание, и оно тут же исполнялось. Этот человек попросил вернуть ему проигранного буйвола, дать красивый дом, удобное для пахоты поле и затем красивую жену. Женищина со временем узнала, в чем секрет богатства ее мужа, украла у него волшебный камень и убежала с дочерью к своим родителям. Герой нарратива ушел в горы, плакал, там ему явился Будда, узнал о причине слез, дал ему два цветка – белый и красный и отправил его в дом к родителям жены. Те понюхали белый цветок, и у них выросли хоботы на месте носов. Тогда он сказал, что избавит их от этого наказания, если они вернут ему яшму. Они вернули камень, он дал им понюхать красный цветок, их внешность восстановилась в нормальном виде. Жена вернулась в дом к мужу, они жили долго и счастливо.

Этот текст интересен тем, что его главный герой вовсе не является образцом поведения. Положительные персонажи в нарративе отсутствуют, если не считать Будду, который выступает в качестве высшей силы, восстанавливающей справедливость. Опорными моментами сюжета являются следующие мотивы: получение чудесного предмета, кража этого предмета и его возвращение. Можно вывести следующие нормы миропонимания и поведения из этого повествования. Следует знать, что случается неожиданное спасение из совершенно безвыходной ситуации. Следует знать, что можно в одно мгновение лишиться всех благ. Следует знать, что за нечестное овладение чужим добром придется расплачиваться. В целом из приведенного нарратива вытекает требование быть готовым к любым поворотам в судьбе. Такое назидание противоречит принятым в европейской культуре установкам рассчитывать на свои силы и бороться за свое счастье.

Назначение фольклорной сказки – показать на примере развития волшебных ситуаций правильное и неправильное поведение героев для того, чтобы слушатели усвоили важный жизненный опыт и тем самым адаптировались к типовым житейским сюжетам. Обратим внимание на то, что в сказках утилитарные нормы органически сочетаются с моральными, обиходные ценности с духовными. Так, например, покушение на чужую собственность оценивается отрицательно потому, что за этим следует наказание.

Лингвокультурные ценности в притче

Притчи неоднократно рассматривались филологами [29–32]. Они рассказываются с иной целью: притчи предназначены для определения и осмысливания важнейших ориентиров бытия. Такова буддийская притча о пустой лодке.

Молодой человек плыл в лодке на озере, закрыв глаза, и медитировал. Внезапно какая-то лодка ударила в его судно, удар был таким сильным, что молодой человек выпал за борт и в гневе подплыл к той лодке, чтобы обругать рулевого. Но она была пуста. Вернувшись на свое место, он присмотрелся к своему гневу и понял, что зря расстроился. С тех пор, если кто-то пытался его обидеть, он смеялся и говорил: «Эта лодка тоже пуста».

Притчи метафоричны. Пустая лодка – это события, которые причиняют неудобства или неприятности, но не представляют опасности для человека, умеющего поддерживать гармоничное равновесие в себе. В этом тексте выделяются два сюжетных мотива: испытание и обретение мудрости. Отсюда вытекают следующие ценности, которые выступают в качестве принципов поведения: понимание случайности невзгод и умение контролировать себя.

Притчи показывают закономерные последствия нашего выбора. Таково повествование о скупце.

Одного человека судили за то, что он брал взятки. Судья предложил обвиняемому три наказания на выбор: либо заплатить сто туманов (персидская золотая монета), либо получить пятьдесят палочных ударов, либо съесть пять фунтов лука. Осужденный выбрал лук, но съев три четверти фунта сырого лука, в слезах попросил заменить ему наказание палочными ударами, думая, что сможет сэкономить деньги. Он смог выдержать десять ударов и стал умолять судью, чтобы тот разрешил обвиняемому заплатить деньги. Так, желая схитрить, он был вынужден испробовать все три наказания.

Людам свойственно переоценивать свои возможности. Судья в этой персидской притче является воплощением судьбы. Скупость (чрезмерная бережливость и избегание расходов) представляет собой порок, осуждаемый в обществе. Часто скупость сочетается с жадностью, стремлением присвоить себе как можно больше чего-либо. Заметим, что в словарных примерах в качестве носителей этого качества обычно фигурируют старики («старый скряга»). Психологически скупость является выражением страха, а именно страха утратить что-либо. Скупость бывает связана с преступным получением богатства. Не случайно обвиняемого судят в этом повествовании за взятки, незаконное обогащение должностного лица, разновидность подкупа в интересах дающего. В притче освещаются сюжетные мотивы выбора, попытки обхитрить судьбу и наказания за скупость. Из этого повествования следуют рекомендации трезво оценивать свои возможности и принимать взвешенные решения. В пресуппозиции остается безусловная отрицательная оценка взяточничества.

В следующей притче говорится о важнейших качествах человека.

Молодой человек пришел к мудрому старицу в монастырь с вопросом, как достичь просветления. Тот спросил его, есть ли какая-то деятельность, в которой его гость достиг успехов. Молодой человек сказал, что умеет играть в шахматы. Тогда мудрец позвал другого монаха, принесли шахматную доску и острый меч. Мудрец сказал, что проигравшему отрубят голову. Началась игра, вначале молодой человек проигрывал и чувствовал, что его жизни приходит конец, но затем сумел изменить ход игры в свою пользу. Он взглянул в лицо своему сопернику и увидел, что перед ним умный и добрый человек. И тогда он намеренно допустил ошибку и стал проигрывать. Старый монах, внимательно следивший за обоими игроками, перевернул доску, и фигуры попадали на землю. «Нет ни победителя, ни побежденного, – сказал он. – И ни одна голова не упадет с плеч». И затем он повернулся к юноше со словами: «Две вещи необходимы – концентрация и сострадание. Сегодня ты познал обе».

Просветление – это понимание смысла жизни. Не все стремятся и не все могут прийти к нему. Сравнение жизни с игрой является распространенной метафорой, при этом акцентируются важнейшие свойства игры: вовлеченность, наличие определенных правил, состязательность, стирание граней между игровой и неигровой реальностью. Старый монах нашел точное решение для проверки характера молодого человека: проигрыш должен завершиться смертью. Жизнь представляет собой высшую ценность, в этом состоит утилитарный уровень ее осмысления. Но приходя к просветлению, человек поднимается на моральный уровень понимания бытия – на переживание ценности другой жизни. В этой притче показаны сюжетные мотивы поиска, испытания, выбора. В повествовании названы высшие ориентиры бытия для человека, ищущего смысл в жизни, – концентрация, т.е. осознанное волевое усилие, направленное на достижение поставленной цели, и сострадание, способность почувствовать боль и переживания другого человека.

Лингвокультурные ценности в анекдоте

В ряду аксиогенных текстов выделяются шутки и анекдоты, их назначение – высмеивание несуразных обстоятельств и комическая демонстрация отрицательных качеств людей [33–43]. Не все анекдоты имеют нарративную структуру, есть описания и рассуждения. Прототипная структура нарративного анекдота представляет собой двухкомпонентное образование: исходное и последующее положения дел, при этом последующая ситуация трактуется в комическом ключе.

Срубил Добрыня голову Змею Горынычу, а у того вместо одной две выросло. Срубил Добрыня эти две головы, а вместо них выросло уже четыре. Добрыне стало интересно, и он еще на протяжении двух часов издевался над бедной зверюшкой, пока та не стала похожа на веник.

Комизм ситуации состоит в совмещении двух сценариев: сказочного сюжета о борьбе богатыря с чудищем и абсурдного буквализма в описании удвоения срубленных голов у Змея Горыныча. Происходит резкое понижение стилевой тональности (батос). Используется прием доведения до абсурда исходного положения дел. Акцентирование нелепости представляет собой перевернутое утверждение целесообразного рационального положения дел.

Несовпадение сценариев при серьезном и комическом осмыслении события лежит в основе многих анекдотов и шуток:

Едет маршрутка. Газель полная. У одной девушки звонит телефон. Она начинает рыться в сумочке. Роется долго, но не находит. Пауза. Потом опять начинает звонить мобильник, и она опять начинает рыться в сумочке. После 20 секунд поиска выдает фразу, сразившую всех наповал: «Наверное, дома забыла!».

Предмет не может одновременно наличествовать и отсутствовать. Нарушение этой пресуппозиции вызывает улыбку. В качестве продвигаемой ценности выступает утверждение рациональности миропорядка.

Утром ехал на автобусе, задумался и, выходя на своей остановке всем громко сказал: «До свидания». Потом дошло, что сморозил глупость, притормозил в дверях и, обернувшись, добавил: «А впрочем, прощайте». Вы бы видели, как они все за мной выпрыгивали.

Приведенный текст является примером черного юмора. В наши дни возможность террористического акта стала обиходной реальностью. Понятно, что не принято здороваться и прощаться с незнакомыми людьми в общественном транспорте, и поэтому замена выражения «До свидания» на «Прощайте» воспринимается как угроза. Пассажиры подумали, что автобус заминирован. Комическое осмысление черного юмора заключается в вытеснении страха. Такое вытеснение переживается как ценность.

Многих наших современников удручает стилистика общения в социальных сетях. В этой коммуникации используется сниженная и часто вульгарная лексика, игровое изменение орфографии («олбанский язык»), возникает ощущение одичания пользователей интернета:

1919 год:

– Дорогой мой, я в неописуемом восторге! Ваше литературное творение меня поразило; оно умно, тонко, изящно, многогранно, и, уверен, при повторном прочтении оно заиграет еще более яркими красками, не говоря уже о том, что вам и ему уготована удивительная, длинная и счастливая судьба!

2019 год:

– Гы :) +1! Пешы исчо!

Развернутое красноречивое и немного экзальтированное выражение эмоций в отклике на литературное произведение, прочитанное сто

лет тому назад, сталкивается с карикатурно упрощенной реакцией читателя из нашего времени. Ностальгическое переживание прежнего коммуникативного стиля показано как ценность.

Лингвокультурные ценности в художественном тексте

Основу художественных повествований и жизненных историй составляют реальные либо придуманные события, значимые для автора и его слушателей или читателей [15, 44–48]. Тематика таких событий бесконечно вариативна. Разумеется, содержание художественных произведений принципиально шире и глубже в аксиологическом плане, чем содержание сказок, притч и анекдотов, и выводимые из сюжетов ценности и нормы существенно различаются у разных читателей и не сводятся к заданным жестким рекомендациям поведения. Такое прочтение было бы упрощенным и тенденциозным. Предлагаемые в данной работе интерпретации таких сюжетных мотивов и ценностей открыты для дополнений и корректив.

Наиболее важные события, запомнившиеся людям и осмысленные в символическом плане, становятся известными сюжетами. Таково библейское сказание об Иосифе Прекрасном.

Этот юноша был одним из младших сыновей патриарха, отец его очень любил, и мальчик злоупотреблял этой любовью, насмехаясь над братьями и рассказывая им о своих снах, в которых он видел, что те ему поклонились. Братья решили наказать дерзкого юнца, бросили его в пустой ров, затем продали его проходящим мимо них купцам, а отцу сказали, что злой хищный зверь растерзал его. Купцы пришли в Египет и продали юношу царедворцу фараона. Жена этого царедворца воспылала любовью к юноше, но он отверг ее домогательства, и тогда она оклеветала его перед своим супругом, сказав, что юноша надругался над ней. Иосиф был брошен в темницу. У него был дар разгадывать сны. Он сумел предсказать сидевшим с ним вместе пленникам, виночерпию и хлебодару, их судьбу, истолковав их сны. Через два года фараону приснился вещий сон, в котором было семь тучных и семь тощих коров, и тощие съели тучных, а на следующую ночь был сон о семи полных и семи иссушенных ветром колосьях, и худые колосья пожрали семь хороших колосьев. Мудрецы фараона не могли истолковать этот сон. Виночерпий вспомнил о юноше, который в свое время разгадал его сон, и рассказал о нем фараону. Фараон велел привести к нему толкователя, и тот объяснил смысл этих знаков, сказав, что это предупреждение о грядущем неурожае и голоде в Египте. Иосиф дал фараону совет найти достойного человека, который сумеет обеспечить страну запасами продовольствия на предстоящие десятилетия. Фараон назначил его своим главным министром. Иосиф сумел создать

огромные запасы продовольствия. Через семь лет прекратились урожаи и разразился голод в Египте и в соседних территориях. Старый отец Иосифа послал своих сыновей к главному министру фараона для покупки пищи. Иосиф узнал братьев, но те не узнали его. Он приказал привести к нему самого младшего брата и отправил их с продовольствием на родину, приказав вложить им в мешки серебро, которое они заплатили за хлеб. И когда они еще раз пришли к нему за продовольствием, он в слезах назвал свое имя, простил их и пригласил их с отцом и их семьями в Египет, и они пришли и жили там в благополучии, пока не выросли их правнуки.

Этот нарратив занимает 14 глав из 50 в Книге Бытия и является концентрированным выражением ценностей, норм и обыкновений описанной в Библии эпохи. Повествование об Иосифе включает серию взаимосвязанных сюжетных мотивов: провокация, вещий сон, попытка братоубийства, сопротивление вожделению, заточение в тюрьму, обретение власти, неузнавание, прощение. Каждый из этих сюжетных мотивов ставит героев перед выбором и определяет их дальнейшую судьбу. Можно вывести развернутую систему предписаний, вытекающих из этого сюжета. Следует знать, что не нужно насмехаться над людьми, что судьба посылает людям различные знаки, что происходящие с нами события не случайны, что придется нести ответственность за совершенное действие, что нельзя поддаваться искушению, что нужно вести себя достойно в самых невыносимых условиях, что власть лишает человека свободы, что нужно уметь прощать. Психологические и социальные нюансы поведения героев этого повествования детально раскрыты в романе Т. Манна «Иосиф и его братья». Если же посмотреть на этот библейский нарратив в более широком контексте, то отсюда вытекают иные выводы: племени удалось спастись от голода, но через несколько поколений к власти в Египте пришел фараон, который сделал жизнь потомков данного племени невыносимой, они стали рабами, которых использовали при постройке пирамид и жестоко угнетали. И тогда появился чудесный спаситель, освободивший народ от рабства и возвративший их в прежние места обитания. Исторические перипетии показывают зигзагообразное движение от угрозы уничтожения к чудесному спасению, которое через некоторое время завершается тяжким испытанием и новым чудесным спасением. Лейтмотив этого повествования выражает идеи божественного провидения, губительной опасности и чудесного спасения. Отсюда вытекают нормы поведения, основанные на непоколебимой вере в Бога и стойком преодолении жизненных испытаний и невзгод.

Основой сюжета трагедии Софокла «Антигона» является древнегреческий миф о трагической судьбе царя Эдипа и его детей.

Эдипу было предсказано убить своего отца и стать мужем своей матери. В браке с ней у него родились два мальчика и две девочки.

Когда Эдип узнал правду о том, что он совершил, он выколол себе глаза и ушел из родного города, а его сыновья договорились царствовать попеременно. Но затем старший сын отказался передавать венец младшему, и тот пошел войной на брата. В поединке они убили друг друга. Принявший царство дядя погибших братьев запретил хоронить младшего из убитых, поскольку тот начал войну против родного города. Его сестра Антигона вопреки приказу царя совершила обряд похорон, и за это ее приговаривают к заточению в склепе. Она не отрицает своего действия, поскольку уверена в своей правоте. Ее жених, сын царя, пытается уговорить отца отменить приказ, но тот непоколебим. Антигона совершает самоубийство, ее жених бросается на меч, и жена царя, не в силах вынести потери сына, закалывает себя кинжалом в сердце.

В этом повествовании можно выделить сюжетные мотивы предсказания, непреднамеренного преступления, схватки за власть, братоубийства, нарушения запрета, наказания и самоубийства. Сказание о судьбе царя Эдипа выступает в качестве преамбулы трагедии. Из мифа и повествовании о поступке Антигоны следуют важные установки и нормы поведения, определявшие картину мира древних греков: нужно понимать, что невозможно изменить судьбу, что неведение не освобождает от расплаты, что борьба за власть приводит к утрате родственных чувств, что священные законы и традиции важнее повелений правителей, что беда неизбежно влечет за собой новую беду. Обратим внимание на фатализм как основу мироощущения в этом повествовании и на выполнение долга как императив поведения. При этом понятно, что царь, приказавший оставить тело убитого на поле боя без погребения, руководствуется стремлением дать урок всем грядущим захватчикам и предателям. По верованиям древних греков непогребенный будет вечно скитаться в подземном царстве Аида. Для героини повествования выполнение своего долга перед погибшим братом становится абсолютным приоритетом.

К числу широко известных сюжетов мировой литературы относится трагедия Шекспира «Гамлет». Ключевая идея этого произведения – месть за коварное убийство.

Принц Гамлет узнал о том, что его отец, король Дании, умер от руки своего брата. Об этом принцу сообщил призрак его убитого отца. Мать Гамлета вышла замуж за нового короля. Гамлет тяжело переживает эти обстоятельства и имитирует безумие. Для проверки своего предположения принц просит бродячих актеров разыграть спектакль с отравлением героя, видит реакцию короля и убеждается в правоте своих подозрений. Говоря с матерью, принц обнаруживает спрятавшегося за шторой придворного и, думая, что это король, убивает его. Его дочь, которая любила Гамлета, от горя сходит с ума и

тонет в пруду. Король обращается к бывшим друзьям принца с поручением препроводить его в Англию, где его должны будут умертвить, но принц разгадывает этот план. Сын придворного и брат погибшей возлюбленной принца желают отомстить за смерть отца. Король организует фехтовальный поединок Гамлета с сыном убитого царедворца, клинок у соперника Гамлета отравлен, и приготовлено вино с ядом для принца. В ходе поединка соперники ранят друг друга отравленным оружием, королева выпивает вино с ядом, предназначавшееся Гамлету, принц умирает, но успевает смертельно ранить короля. Датский трон достается норвежскому королю.

Содержание трагедии разворачивается в цепи следующих сюжетных мотивов: извещение о страшном преступлении, имитация безумия героем, случайное убийство невинного, проверка подозрения, безумие и смерть возлюбленной героя, попытка отмщения герою, замысел умертвить героя руками мстителя, отмщение главному преступнику, смерть основных действующих лиц. Отметим зеркальное удвоение сюжетных линий: спектакль внутри спектакля, ловушка для принца и ловушка для предавших его бывших друзей, отмщение за убийство отца со стороны Гамлета и Лаэрта, обмен рапирами, одна из которых отравлена. Идейная глубина этой трагедии бездонна. Вместе с тем можно выделить некоторые ценности и нормы поведения, заложенные в этом тексте: следует знать, что преступление должно быть наказано, что месть ослепляет, что расставляющий ловушку сам попадает в нее, что друзья могут предать.

Заключение

Подведем основные итоги.

Нарративное измерение лингвокультурных ценностей является разновидностью коммуникативного подхода к их изучению и состоит в интерпретативных процедурах установления сюжетных мотивов и вытекающих из этих мотивов норм отношения к миру и приоритетов поведения. Тип нарратива существенным образом влияет на заложенные в нем ориентиры мировосприятия и поведения. Применительно к сказкам эти ориентиры сводятся к житейским утилитарным и моральным наказаниям, относящимся к испытаниям, запретам, проявлению ума, смелости, великодушия и т.д. Назначение притчи – осмыслить важнейшие смысложизненные ориентиры, в таких текстах метафорически обозначаются различные пути обретения мудрости как главной ценности достойного человека, способного к ответственным поступкам и соперничеству. В юмористических текстах – шутках и анекдотах – критически осмысливается то или иное нелепое положение дел и тем самым утверждается противоположное ему рациональное мировосприятие,

сопряженное с умением контролировать страх и исправлять недостатки у себя и других. Выводимые нормы отношения к действительности, вытекающие из сюжетов художественных произведений, значительно многообразнее соответствующих норм, присущих другим речевым жанрам. Они касаются выбора, определяющего судьбу, и соответственно нацеливают людей на осмысление такого выбора, на понимание важности усилий для достижения поставленных целей и в то же время на осознание ограниченности таких усилий.

Литература

1. **Абушенко В.Л.** Аксиология // Всемирная энциклопедия: Философия XX век / гл. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. Москва : АСТ ; Минск : Харвест, Современный литератор, 2002. С. 21–23.
2. **Воркачев С.Г.** *Lumen naturale*: аксиология интеллекта в языке. М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. 296 с.
3. **Гак В.Г.** Актантная структура грехов и добродетелей // Логический анализ языка: Языки этики / отв. ред. Н.Д. Арутюнова, Т.Е. Янко, Н.К. Рябцева. М. : Языки русской культуры, 2000. С. 90–96.
4. **Губман Б.Л.** Ценности // Культурология. XX век : энциклопедия. СПб. : Университетская книга, 1998. Т. 2. С. 342–343.
5. **Дементьев В.В.** Коммуникативные ценности русской культуры: категория персональности в лексике и прагматике. М. : Глобал ком, 2013. 336 с.
6. **Зинченко В.П.** Ценности в структуре сознания // Вопросы философии. 2011. № 8. С. 85–97.
7. **Каган М.С.** Философская теория ценности. СПб. : Петрополис, 1997. 205 с.
8. **Микешина Л.А.** Современное развитие понятия «ценность» // Ценности и смыслы. 2009. № 1. С. 6–17.
9. **Смирнов Л.М.** Базовые ценности и «антиценности» современных россиян // Базовые ценности россиян: Социальные установки. Жизненные стратегии. Символы. Мифы / отв. ред. А.В. Рябов, Е.Ш. Курбангалеева. М. : Дом интеллектуальной книги, 2003. С. 16–26.
10. **Rokeach M.** *The Nature of Human Values*. N.Y. : The Free Press, 1973. 438 p.
11. **Schwartz S.H.** Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries // *Advances in experimental social Psychology*. 1992. Vol. 25. P. 1–65.
12. **Williams R.M.** Change and stability in values and value systems: a Sociological Perspective // *Understanding Human Values: Individual and Societal* / ed. by M. Rokeach. N. Y. : The Free Press, 1979. P. 15–46.
13. **Карасик В.И.** Языковые мосты понимания. М. : Дискурс, 2019. 524 с.
14. **Арутюнова Н.Д.** Язык и мир человека. М. : Языки русской культуры, 1998. 896 с.
15. **Веселовский А.Н.** Историческая поэтика / ред., вступ. статья и примечания В.М. Жирмунского. Л. : Худ. лит., 1940. 648 с.
16. **Мелетинский Е.М.** Семантическая организация мифологического повествования и проблема создания семиотического указателя мотивов и сюжетов // Текст и культура: Труды по знаковым системам. Тарту: Тартуский ун-т, 1983. Вып. 16. С. 115–125.
17. **Неклюдов С.Ю.** Мотив и текст // Язык культуры: семантика и грамматика. К 80-летию со дня рождения академика Никиты Ильича Толстого (1923–1996) / отв. ред. С.М. Толстая. М. : Индрик, 2004. С. 236–247.
18. **Силантьев И.В.** Поэтика мотива / отв. ред. Е.К. Ромодановская. М. : Языки славянской культуры, 2004. 296 с.

19. *Силантьев И.В.* Сюжетологические исследования. М. : Языки славянской культуры, 2009. 224 с.
20. *Фрейденоберг О.М.* Поэтика сюжета и жанра. М. : Лабиринт, 1997. 448 с.
21. *Акименко Н.А.* Лингвокультурные характеристики англоязычного сказочного дискурса : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2005. 20 с.
22. *Добжинская Т.* Метафора в сказке // Теория метафоры : сборник / пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз. ; вступ. ст. и сост. Н.Д. Арутюновой ; общ. ред. Н.Д. Арутюновой и М.А. Журиной. М. : Прогресс, 1990. С. 476–492.
23. *Ласкавцева Е.Ю.* Лингвокультурологические характеристики русской и немецкой народной сказки : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2001. 23 с.
24. *Мамонova Н.В.* О специфике британского сказочного дискурса // Вестник Челябинского государственного университета. 2013 № 37 С. 153–155.
25. *Плахова О.А.* Лингвoseмиотика английской сказки: жанровое пространство, знаковая репрезентация, дискурсивная актуализация: монография. Тольятти : Изд-во ТГУ, 2013. 308 с.
26. *Померанцева Э.В.* Русская народная сказка. М. : Изд-во АН СССР, 1963. 128 с.
27. *Пропп В.Я.* Морфология сказки. Л. : Academia, 1928. 152 с.
28. *Франц М.-Л. фон.* Психология сказки. Толкование волшебных сказок. Психологический смысл мотива искупления в волшебной сказке. СПб. : Речь, 1998. 386 с.
29. *Аверинцев С.С.* Притча // Краткая литературная энциклопедия. М.: Сов. энциклопедия, 1964. Т. 6. С. 20–21.
30. *Данилова Т.В.* Архетипические корни притчи // Рациональность и семиотика дискурса. Киев : Наукова думка, 1994. С. 59–73.
31. *Кушнарева Л.И.* Притча как жанр // Язык. Этнос. Сознание : материалы Междунар. науч. конф. Майкоп, 2003. Т. 2. С. 205–208.
32. *Тумина Л.Е.* Притча как школа красноречия: учеб. пособие. М. : Изд-во ЛКИ, 2008. 368 с.
33. *Бровикова Л.Н.* Аксиогенная ситуация в смеховом жанре «анекдот» (на материале английского городского фольклора) // Коммуникативные аспекты современной лингвистики и лингводидактики : материалы Всерос. науч. конф., г. Волгоград, 8 февраля 2015 г. Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2015. С. 71–81.
34. *Кошелев А.Д.* О структуре комического (анекдот, каламбур, шарж, пародия, шутка, комическая история) // Логический анализ языка. Языковые механизмы комизма / отв. ред. Н.Д. Арутюнова. М. : Индрик, 2007. С. 263–294.
35. *Курганов Е.Я.* Анекдот как жанр. СПб. : Академический проект, 1997. 123 с.
36. *Месропова О.М.* Прагмасемантическая классификация текстов шуток и анекдотов // Языковая система и социокультурный контекст. СПб., 1997. С. 166–168.
37. *Норман Б.Ю.* К анализу анекдота как жанра непрямого общения // Прямая и непрякая коммуникация : сб. науч. ст. Саратов : Колледж, 2003. С. 283–290.
38. *Шмелёва Е.Я., Шмелёв А.Д.* Русский анекдот: Текст и речевой жанр. М. : Языки славянской культуры, 2002. 144 с.
39. *Attardo S.* Humorous Texts: A semantic and pragmatic analysis. Berlin : Mouton de Gruyter, 2001. 260 p.
40. *Chiario D.* The Language of Jokes: Analysing Verbal Play. L. ; N.Y. : Routledge, 1992. 129 p.
41. *Giora R.* On the Cognitive Aspect of the Joke // Journal of Pragmatics. 1991. № 16. P. 465–485.
42. *Mulkay M.* On Humor: Its Nature and Place in Modern Society. Cambridge : Polity Press, 1988. 232 p.
43. *Raskin V.* Semantic Mechanisms of Humor. Dordrecht : Reidel, 1985. 284 p.
44. *Ильинова Е.Ю.* Вымысел в языковом сознании и тексте. Волгоград : Волгоград. науч. изд-во, 2008. 513 с.

45. **Медриш Д.Н.** Литература и фольклорная традиция. Вопросы поэтики. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1980. 296 с.
46. **Тюпа В.И.** Анализ художественного текста : учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений. 3-е изд. М. : Академия, 2009. 336 с.
47. **Тюпа В.И.** Грани и границы притчи // Традиция и литературный процесс. Новосибирск, 1999. С. 381–387.
48. **Шмид В.** Нарратология. М. : Языки славянской культуры, 2003. 312 с.

Сведения об авторе:

Карасик Владимир Ильич – профессор, доктор филологических наук, профессор кафедры общего и русского языкознания, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина (Москва, Россия). E-mail: vkarasik@yandex.ru

Поступила в редакцию 12 сентября 2019 г.

NARRATIVE DIMENSION OF LINGUOCULTURAL VALUES

Karasik V.I., D.Sc. (Philology), Professor, Department of General and Russian Linguistics, Pushkin State Russian Language Institute (Moscow. Russia). E-mail: vkarasik@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/47/4

Abstract. The paper deals with linguocultural values (the supreme guidelines of behavior expressed in communication) in a narrative aspect on the material of fairy-tales, parables, jokes and fiction texts. The correlation of subject plots and norms of worldview is discussed. I argue that there is logic in motifs succession and that narrative types considerably determine such guidelines. In fairy-tales behavioral norms mostly consist in everyday utilitarian and moral prescriptions concerning adversities, prohibitions, intelligence manifestation, courage, generosity, etc. The objective of parables is to make people think over the major issues of reason for being and to consider various ways of approaching wisdom as the main value of dignified people who can take responsible actions and empathize with others. Jokes are used to critically expose various absurdities and hence to affirm committal to reasonable behavior integrated with self-control. Fiction text subject plots are predominantly concerned with choices people have to take in their life, thus the norms of behavior orient us to make efforts in pursuit of the objectives we design, but at the same time these norms restrict our opportunities and compel us to comprehend the limits of our existence.

Keywords: values; norms; narrative; genre; subject plot.

References

1. Abushenko V.L. (2002) Aksiologiya [Axiology] // Vsemirnaya entsiklopediya: Filosofiya XX vek / gl. nauch. red. i sost. A.A. Gritsanov. Moskva : AST ; Minsk : Kharvest, Sovremennyy literator. pp. 21–23.
2. Vorkachev S.G. (2017) Lumen naturale: aksiologiya intellekta v jazyke [Lumen naturale: axiology of intelligence in language]. M.: FLINTA: Nauka.
3. Gak V.G. (2000) Aktantnaya struktura grekhov i dobrodetey [The actant structure of sins and virtues] // Logicheskiy analiz jazyka: jazyki etiki / otv. red. N.D. Arutyunova, T.Ye. Yanko, N.K. Ryabtseva. M.: Jazyki russkoy kul'tury. pp. 90–96.
4. Gubman B.L. (1998) Tsennosti [Values] // Kul'turologiya. XX vek: entsiklopediya. SPb.: Universitetskaya kniga. Vol. 2. pp. 342–343.
5. Dement'ev V.V. (2013) Kommunikativnyye tsennosti russkoy kul'tury: kategoriya personal'nosti v leksike i pragmatike [Communicative values of Russian culture: category of personality in vocabulary and pragmatics]. M.: Global kom.
6. Zinchenko V.P. (2011) Tsennosti v strukture soznaniya [Values in the structure of consciousness] // Voprosy filosofii. 8. pp. 85–97.

7. Kagan M.S. (1997) *Filosofskaya teoriya tsennosti* [Philosophical theory of value]. SPb.: Petropolis.
8. Mikeshtina L.A. (2009) *Sovremennoye razvitiye ponyatiya "tsennost"* [Modern development of the concept of "value"] // *Tsennosti i smysly*. 1. pp. 6–17.
9. Smirnov L.M. (2003) *Bazovyie tsennosti i "antitsennosti" sovremennykh rossiyan* [Basic values and "anti-values" of modern Russians] // *Bazovyie tsennosti rossiyan: Sotsial'nyie ustanovki. Zhiznennyye strategii. Simvoly. Mify* / otv. red. A.V. Ryabov, Ye.SH. Kurbangaleyeva. M.: Dom intellektual'noy knigi. pp. 16–26.
10. Rokeach M. (1973) *The Nature of Human Values*. N.Y.: The Free Press.
11. Schwartz S.H. (1992) *Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries* // *Advances in experimental social Psychology*. Vol. 25. pp. 1–65.
12. Williams R.M. (1979) *Change and stability in values and value systems: a Sociological Perspective* // *Understanding Human Values: Individual and Societal* / ed. by M. Rokeach. N. Y.: The Free Press. pp. 15–46.
13. Karasik V.I. (2019) *Jazykovye mosty ponimaniya* [Language bridges of understanding]. M.: Diskurs.
14. Arutyunova N.D. (1998) *Jazyk i mir cheloveka* [A person's language and world]. M.: Jazyki russkoy kul'tury.
15. Veselovskiy A.N. (1940) *Istoricheskaya poetika* [Historical poetics] / red., vstup. stat'ya i primecha-niya V.M. Zhirmunskogo. L.: Khudozhestvennaya literatura.
16. Meletinskiy E.M. (1983) *Semanticheskaya organizatsiya mifologicheskogo povestvovaniya i problema sozdaniya semioticheskogo ukazatelya motivov i syuzhetov* [The semantic organization of mythological narration and the problem of creating a semiotic index of motives and plots] // *Tekst i kul'tura: Trudy po znakovym sistemam*. Tartu: Tartuskiy un-t. 16. pp. 115–125.
17. Neklyudov S.Yu. (2004) *Motiv i tekst* [Motive and text] // *Jazyk kul'tury: semantika i grammatika. K 80-letiyu so dnya rozhdeniya akademika Nikity Il'icha Tolstogo (1923–1996)* / otv. red. S.M. Tolstaya. M.: Indrik. pp. 236–247.
18. Silant'yev I.V. (2004) *Poetika motiva* [Poetics of a motive] / otv. red. Ye.K. Romanovskaya. M.: Jazyki slavyanskoy kul'tury.
19. Silant'yev I.V. (2009) *Syuzhetologicheskiye issledovaniya* [Studies of the plot]. M.: Jazyki slavyanskoy kul'tury.
20. Freydenberg O.M. (1997) *Poetika syuzheta i zhanra* [Poetics of the plot and genre]. M.: Labirint.
21. Akimenko N.A. (2005) *Lingvokul'turnyye kharakteristiki angloyazychnogo skazochnogo diskursa* [Linguistic and cultural characteristics of English-language fairy tale discourse]. Abstract of Philology cand. diss. Volgograd.
22. Dobzhinskaya T. (1990) *Metafora v skazke* [Metaphor in a fairy tale] // *Teoriya metafor* : sbornik / per. s angl., fr., nem., isp., pol'sk. jaz. ; vstup. st. i sost. N.D. Arutyunovoy ; obshch. red. N.D. Arutyunovoy i M.A. Zhurinskoy. M.: Progress. pp. 476–492.
23. Laskavtseva E.Yu. (2001) *Lingvokul'turologicheskiye kharakteristiki russkoy i nemetskoy narodnoy skazki* [Linguistic and cultural characteristics of Russian and German folk tales]. Abstract of Philology cand. diss. Krasnodar.
24. Mamonova N.V. (2013) *O spetsifike britanskogo skazochnogo diskursa* [On the specificity of the British fairy tale discourse] // *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 37. pp. 153–155.
25. Plakhova O.A. (2013) *Lingvosemiotika angliyskoy skazki: zhanrovoye prostranstvo, znakovaya reprezentatsiya, diskursivnaya aktualizatsiya: monografiya* [Lingvosemantics of the English fairy tale: genre space, symbolic representation, discursive actualization: monograph]. Tol'yatti: Izd-vo TGU.
26. Pomerantseva E.V. (1963) *Russkaya narodnaya skazka* [Russian folk tale]. M.: Izd-vo AN SSSR.

27. Propp V.YA. (1928) *Morfologiya skazki* [Morphology of the fairy tale]. L.: Academia.
28. Frants M.-L. fon. (1998) *Psikhologiya skazki. Tolkovaniye volshebnykh skazok. Psikhologicheskiy smysl motiva iskupleniya v volshebnoy skazke* [Psychology of a fairy tale. The interpretation of fairy tales. The psychological meaning of the motive of redemption in a fairy tale]. SPb. : Rech'.
29. Averintsev S.S. (1964) *Pritcha* [Parable] // *Kratkaya literaturnaya entsiklopediya*. M.: Sov. Entsiklopediya. Vol. 6. pp. 20–21.
30. Danilova T.V. (1994) *Arkhetipicheskiye korni pritchi* [Archetypal roots of the parable] // *Ratsional'nost' i semiotika diskursa*. Kiev : Naukova dumka. pp. 59–73.
31. Kushnareva L.I. (2003) *Pritcha kak zhanr* [Parable as a genre] // *Jazyk. Etnos. Soznaniye : materialy Mezhdunar. nauch. konf. Maikop*. Vol. 2. pp. 205–208.
32. Tumina L.E. (2008) *Pritcha kak shkola krasnorechiya: ucheb. posobiye* [Parable as the school of eloquence: textbook]. M.: Izd-vo LKI.
33. Brovikova L.N. (2015) *Aksiogennaya situatsiya v smekhovom zhanre "anekdot"* (na materiale angliyskogo gorodskogo fol'klora) [Axiogenic situation in the laughable genre of "anecdote" (based on English urban folklore)] // *Kommunikativnyye aspekty sovremennoy lingvistiki i lingvodidaktiki: materialy Vseros. nauch. konf. Izd-vo VolGU*. pp. 71–81.
34. Koshelev A.D. (2007) *O strukture komicheskogo (anekdot, kalambur, sharzh, parodiya, shutka, komicheskaya istoriya)* [On the structure of comic (anecdote, pun, cartoon, parody, joke, comic story)] // *Logicheskiy analiz yazyka. Jazykovye mekhanizmy komizma / otv. red. N.D. Arutyunova*. M.: Indrik. pp. 263–294.
35. Kurganov E.Ya. (1997) *Anekdot kak zhanr* [Anecdote as a genre]. SPb. : Akademicheskii proyekt.
36. Mesropova O.M. (1997) *Pragmasemanticheskaya klassifikatsiya tekstov shutok i anekdotov* [Pragmasemantic classification of texts of jokes and anecdotes] // *Jazykovaya sistema i sotsiokul'turnyy kontekst*. SPb. pp. 166–168.
37. Norman B.Yu. (2003) *K analizu anekdota kak zhanra nepryamoy kommunikatsii* [To the analysis of a joke as a genre of indirect communication] // *Pryamaya i nepryamaya kommunikatsiya : sb. nauch. st. Saratov : Kolledzh*. pp. 283–290.
38. Shmel'ova E.Ya., Shmel'ov A.D. (2002) *Russkiy anekdot: Tekst i rechevoy zhanr* [Russian anecdote: text and speech genre]. M.: Jazyki slavyanskoy kul'tury
39. Attardo S. (2001) *Humorous Texts: A semantic and pragmatic analysis*. Berlin : Mouton de Gruyter.
40. Chiaro D. (1992) *The Language of Jokes: Analysing Verbal Play*. L.; N.Y.: Routledge.
41. Giora R. (1991) *On the Cognitive Aspect of the Joke* // *Journal of Pragmatics*. 16. pp. 465–485.
42. Mulkay M. (1988) *On Humor: Its Nature and Place in Modern Society*. Cambridge : Polity Press.
43. Raskin V. (1985) *Semantic Mechanisms of Humor*. Dordrecht : Reidel.
44. Il'inova E.Yu. (2008) *Vmysel v jazykovom soznanii i tekste* [Fiction in linguistic consciousness and text]. Volgograd: Vol-gogradskoye nauchnoye izdatel'stvo
45. Medrish D.N. (1980) *Literatura i fol'klornaya traditsiya. Voprosy poetiki* [Literature and folklore tradition. Questions of poetics]. Saratov : Izd-vo Sarat. un-ta.
46. Tyupa V.I. (2009) *Analiz khudozhestvennogo teksta : ucheb. posobiye dlya stud. fi-lol. fak. vyssh. ucheb. zavedeniy* [Analysis of literary text: textbook for the students of philological faculties of universities]. 3-ye izd. M.: Akademiya.
47. Tyupa V.I. (1999) *Grani i granitsy pritchi* [The verges and boundaries of the parable] // *Traditsiya i literaturnyy protsess*. Novosibirsk. pp. 381–387.
48. Shmid V. (2003) *Narratologiya* [Narratology]. M.: Jazyki slavyanskoy kul'tury.

ВОПРОСИТЕЛЬНОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ КАК РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ИНТЕНЦИИ АДРЕСАНТА (НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТОВ ФРАНКОЯЗЫЧНОЙ ПРЕССЫ)

Г.А. Сосунова, Н.И. Болотина, Н.А. Авдеева

Аннотация. Рассматриваются вопросы функционирования вопросительного предложения как языкового средства с фатической функцией на примере текстов франкоязычной прессы, информационных сайтов радио Франции, Канады, Бельгии. Выбор темы настоящего исследования предопределен попыткой раскрыть потенциал вопросительного предложения в рамках социально значимой информации – фактическим материалом исследования послужили тексты социально-экологической тематики. Определены характеристики вопросительных предложений данных текстов, особенности реализации коммуникативной интенции их адресанта. Выявленные в процессе исследования вопросительные предложения с функцией запроса, предположительно-вопросительные, организационные вопросы способствуют проявлению интереса адресата к описываемой проблеме. Вопросительные предложения с информацией о природных проблемах, установившейся аномально жаркой погоде, обладают фатической, или контактоустанавливающей, функцией, настраивают читателя на взаимный диалог, воздействует на его эмоциональную сферу, употребляются адресантом для реализации своей коммуникативной интенции. Употребление вопросительных предложений в исследуемых текстах осуществляется при помощи удачной авторской стратегии, заключающейся в определенном изложении информации, обладающей характером коммуникативной интенции. Употребление вопросительного предложения в постпозиции по отношению к повествовательному позволяет автору настраивать читателя на проявление интереса к описываемой проблеме, отмечать значимость описываемого факта. Коммуникативная интенция адресанта реализуется при помощи употребления лексики с семантикой, отражающей жизненно важные понятия для здоровья человека, стилистически окрашенной лексики. Отмечается также важная роль вопросительного заголовка в реализации коммуникативной интенции адресанта: концентрируя содержание текста экологической тематики, заголовок привлекает внимание читателя, будучи предтекстом, отражает его концепт, обеспечивает прагматический эффект. Фатическая функция заголовка способствует инициированию диалога с адресатом, поддержке контакта через информационное поле текста. Социально-экономические и природные факторы, лежащие в основе употребления вопросительных предложений в текстах франкоязычной прессы, рассматривались в определенном направлении: природные проблемы регионов, установившаяся аномально высокая температура и реакция общественности на возникающие сложные ситуации. Тема жаркой погоды исследовалась во взаимосвязи с такими вопросами, как сохранение здоровья населения в экстремальных условиях, поддержка работоспособности сотрудников; негативное влияние жары на психическое состояние человека; роль местных традиций отдельных европейских

ских стран, например сиесты, в борьбе с жаркой погодой; средства и способы охлаждения зданий, помещений, поддержка безопасной для здоровья температуры; аспекты трудового права с комментариями компетентных лиц в данной области; необходимость соблюдения дресс-кода для сотрудников или вынужденная его отмена на определенный период в связи с экстремальной ситуацией; экологическое состояние крупных городов, государств, их будущее, перспектива развития в сложных погодных условиях; негативное влияние жары на экономический рост страны; взаимосвязь аномально жаркой погоды с изменением климата. Обозначенные в процессе исследования характеристики вопросительного предложения на примере франкоязычной прессы в рамках социально-экологических факторов позволяют рассматривать его как эффективное языковое средство реализации коммуникативной интенции адресанта и расширяют перспективы исследования вопросительного предложения.

Ключевые слова: вопросительное предложение; франкоязычная пресса; коммуникативная интенция; инициирование контакта с адресатом; фатическая функция; эмоциональная сфера адресата; решение коммуникативной задачи.

Введение

Вопросительное предложение находится в центре интересов современных исследователей, его изучение «на протяжении многих десятилетий является предметом особого внимания лингвистов. Один только перечень научной литературы составил бы многостраничный труд» [1. С. 7]. Повышенный интерес к данному языковому средству объясняется его многоаспектностью: «Вопросительные предложения описаны с точки зрения структуры, семантики, стилистического употребления, роли в коммуникативном акте и др. Такая многоаспектность свидетельствует об их емкости, сложности и неоднозначности» [2. С. 392]. Отмечается универсальность вопроса: в процессе общения коммуниканты «вообще не высказывают какие-то суждения» [3. С. 118–119], а лишь «отвечают на вопросы» [4. С. 19].

Традиционно предложению свойственна направленность на решение определенной языковой задачи, что выражается в коммуникативной интенции адресанта. Важную коммуникативную роль в предложении играют пунктуационные знаки в рамках их функционального значения: «Пунктуационные знаки, используемые в современной дискурсивной реальности, перестают быть исключительно текстообразующим средством. Они приобретают различную функциональную нагрузку в контекстуальных условиях в зависимости от языка и контекстов дискурса» [5. С. 29–43]. Функция вопросительного предложения выражается в его коммуникативной интенции: как экспрессивное языковое средство вопросительное предложение побуждает собеседника к ответу на обращенный к нему вопрос, представляя собой один из аспектов цели коммуникации.

Вопросительное предложение, используемое для получения новой информации, обладает фатической функцией и «является базовым элементом для создания диалога» [6. С. 2], «использование вопросов и ответов направлено на управление поведением людей по отношению друг к другу в процессах их совместной жизнедеятельности... само предъявление вопроса неявно выражает требование к собеседнику принять передаваемое сообщение в качестве элемента общего коммуникативного действия» [3. С. 123].

Остается открытым вопрос классификации вопросительных предложений. В отдельных классификациях выделяются собственно вопрос, запрос и просьба: познавательные вопросы, указывающие на область неизвестного, формулируются при недостаточности имеющихся знаний; вопросительное предложение, устанавливающее область информации, определяющее критерии ее полноты, выполняет функцию запроса; роль просьбы вопросительное предложение может играть при необходимости получения информации от определенного лица. В рамках социально-административных ситуаций выделяются организационные вопросы, адресованные руководителям разных уровней [Там же. С. 119–121], при определенных прагматических условиях вопросительные предложения обладают способностью осуществлять агрессивную функцию [7]. А.А. Стрельцов обобщает материал научных публикаций последних лет, анализирует подходы к определению групп, видов и форм вопросительных предложений, приводит их перечень, выделяя как простые классификации, так и более сложные: описательные, объяснительные, прогностические научные вопросы открытого, выборочно-альтернативного, альтернативного типов; по осведомленности говорящего об интересующей его информации: собственно вопросительные предложения, неопределенно- и констатирующе-вопросительные предложения; в зависимости от информационной степени «знания / незнания»: собственно вопросительные, идентифицирующие, временной ориентации, удостоверительно-вопросительные и предположительно-вопросительные [8. С. 38].

Актуальность исследования обуславливается необходимостью выявления потенциала вопросительного предложения как языкового средства, используемого для реализации авторской интенции, предопределенной социально-экологическими факторами.

Цель настоящего исследования заключается в определении коммуникативно-интенционной направленности вопросительного предложения на примере актуальной информации франкоязычной прессы, сайтов интернета.

Задачи исследования: обозначить фатическую функцию вопросительного предложения в рамках социально-экологических факторов с учетом эмоционального воздействия адресанта, стимулирующего деятельность, побуждающего адресата к совместному размышлению о значимости явлений.

Методология исследования

Фактический материал исследования был получен методом сплошной выборки из текстов центральных французских изданий *Le Figaro*, *Liberation*, франкоязычного канадского журнала *Le Devoir*, информационных сайтов радио Бельгии, Канады, Франции.

В состав комплексной методики вошли метод лингвистического комментирования, описательный метод, контекстуальный анализ, семантико-функциональный анализ, включающий исследовательские приемы статистической обработки полученных результатов, метод интерпретативного анализа для обнаружения языковых средств реализации авторской интенции, метод семиосоциопсихологического подхода, трактующего понятия *речь*, *дискурс*, *текст* взаимообусловленными понятиями с выделением в тексте как завершенном коммуникативном акте коммуникативно-познавательных интенционных программ.

Научно-методологическую основу данной статьи составили работы таких авторов, как П.А. Афанасьев, В.Ф. Берков, Н. Белнап, Т. Стил, Т.Г. Винокур, Е.Н. Воробьева, С.С. Гусев, С.В. Медведева, Г.Г. Почепцов, Р.Ф. Смирнова, А.А. Стрельцов, А.С. Хлепитько. В данных работах исследуются коммуникативные аспекты вопросительного предложения, его фатическая функция, реализация авторской интенции. Вопрос трактуется как форма мысли [9], анализируется логика вопросов и ответов [10]. Отдельные исследователи отмечают имплицитную функцию вопроса, выявление смысла которого достигается при помощи полученного на него ответа: «...смыслы, содержащиеся в вопросе, не всегда очевидны в изолированном высказывании и выявляются благодаря ответным репликам» [11. С. 94].

Для настоящего исследования представляют интерес характеристики вопросительных предложений в сопоставлении с контекстом [12], определение первичных и вторичных функций вопросительных предложений [13], их особенности в функции сообщений и побуждений [14]. На примере современного французского языка анализируется функция вопросительного предложения в речи [6], рассматривается типология сложносочиненных вопросительных предложений [15]. При этом особенности функционирования вопросительных предложений как реализации коммуникативной интенции адресанта на примере текстов экологической тематики франкоязычной прессы недостаточно полно отражены в работах лингвистов, данное обстоятельство легло в основу настоящего исследования.

Исследование

Вопросы выражения авторской интенции отражены в работах современных лингвистов: коммуникативное намерение автора рассматрива-

ется как основа дискурсивной функции текста [16. С. 161–169], а также на примере метафорического моделирования [17]. В настоящем исследовании реализация интенции адресанта показана более подробно на примере франкоязычных текстов природно-экологической тематики.

Проведенное исследование позволило отметить, что в основе употребления вопросительных предложений в текстах современной франкоязычной прессы, а также информационных сайтов франкоязычных стран лежат определенные социально-экономические и природные факторы. В рамках настоящего исследования функционирование вопросительных предложений анализировалось с учетом актуальной социально значимой информации. Отмечено, что исследуемые тексты, информационные сайты содержат сведения об аномально жаркой погоде, установившейся в отдельных регионах Франции, Канады, а также об экологических проблемах. Характеристики выявленных вопросительных предложений, коммуникативная интенция их адресанта были рассмотрены в процессе исследования.

Установлено, что, будучи экспрессивным языковым средством, воздействующим на эмоциональную сферу адресата, вопросительные предложения в текстах о возникающих природных проблемах, реализуя фатическую функцию, побуждают к поддержке контакта, обсуждения проблемной ситуации. Так, в тексте, содержащем информацию о жителях Квебека, проживающих вблизи реки, автор перечисляет возникающие проблемы: *Des insectes ravageurs se multiplient. Les pêches sont en transformation. Partout au Québec, on peut mesurer l'effet des changements climatiques* (Насекомые-вредители размножаются. Рыболовство находится в кризисе. Повсюду в Квебеке можно наблюдать последствия происходящих климатических изменений). С целью оказания содействия жителям региона, правительство реализует программу их переселения в другие, более благополучные населенные пункты. Авторская стратегия заключается в изложении информации, обладающей характером коммуникативной интенции: вопросительное предложение с ярко выраженной экспрессивностью, выполняющее фатическую функцию, употребляется в постпозиции по отношению к повествовательному – при помощи организационного вопроса автор настраивает читателя на проявление интереса к описываемой проблеме, отмечает факт повышенного внимания мэра к жителям. Вслед за вопросом предоставляется ответ мэра, объяснение его действий – подобное изложение информации позволяет автору устанавливать последовательный контакт с читателем, размышляющим о проблеме одновременно с автором: *Ils sont 24 à avoir reçu une offre. Pourquoi eux? «Parce qu'ils sont les plus à risque», explique le maire. De toute façon, il fallait faire quelque chose, dit-il* (24 жителя получили предложение на переселение. Почему именно они? «Потому что они находятся в максимальной зоне риска», – объясняет мэр. «В любом случае, нужно было что-то делать», – говорит он) [18].

К другим факторам, положенным в основу употребления вопросительных предложений в текстах франкоязычной прессы, относится установившаяся жара в отдельных регионах Франции, других европейских странах. Исследование вопросительных предложений с информацией об аномально жаркой погоде позволило выявить частоту употребления такой лексики, как *un record* (рекорд), *des températures records* (рекордная температура). В данном случае коммуникативная интенция адресанта направлена на признание важности проблемы, факта нарушения экологического равновесия в природе, потенциальной опасности для здоровья населения. Автор обращается к читателю, используя предположительно-вопросительные предложения, направленные на взаимное размышление о сложившейся ситуации, вероятном усугублении проблемы:

– *La température de 45,9°C mesurée ce week-end constitue-t-elle un record ?* (Является ли рекордной температура 45,9°C, установившаяся в эти выходные?) [19];

– *Le Koweït a-t-il enregistré des températures records allant jusqu'à 63 degrés ?* (Жара в Кувейте при температуре, достигшей 63 градусов, зафиксирована как рекордная?) [20];

– *Canicule en Europe: où les records absolus de température vont-ils être battus?* (Волна тепла в Европе: где будут побиты абсолютные температурные рекорды?) [21].

При этом вопрос о рекордно жаркой температуре может быть сформулирован без ключевого слова *record*, но также настраивает читателя на размышления о проблеме экстраординарной ситуации: *2019, année la plus chaude jamais enregistrée ?* (2019 год, самый жаркий год в истории?) [22].

Коммуникативная интенция адресанта обозначена в вопросе, настраивающем читателя на взаимное размышление о масштабности аномально жаркой погоды, ее распространении на территории европейских стран: *Canicule: et dans le reste de l'Europe, ça se passe comment ?* (Аномально жаркая погода: как насчет остальной части Европы?) [23].

Исследуемые тексты содержат рекомендации относительно поведения в жару на примере Испании, большая роль отводится такой местной традиции, как сиеста: *Voici quelques conseils venant d'Espagne destinés au reste de l'Europe... et au-delà. Règle numéro un: rester à l'ombre. La siesta est probablement l'habitude espagnole la plus connue au monde. En plus de ses bienfaits pour la santé, il s'avère que c'est parfois le meilleur – et le seul – moyen de survivre à la chaleur si vous n'avez pas la climatisation* (Вот несколько советов из Испании для остальной части Европы... и за ее пределами. Правило номер один: оставаться в тени. Сиеста, вероятно, самая известная испанская привычка в мире. Помимо пользы, которую приносит сиеста, оказывается, что она является ино-

гда лучшим – и единственным – способом пережить жару, если у вас нет кондиционера). Аргументы в пользу послеобеденного сна, его своевременности и пользе для организма человека в сложившейся ситуации приводятся автором в виде вопроса, имплицитно выражающего мысль о невозможности осуществлять какую-либо деятельность в середине дня в раскаленном от жары городе, и сиеста в данном случае рассматривается, как единственный способ пережить максимально жаркую температуру: *Il ne s'agit pas tant de dormir que de s'abriter. Vous êtes-vous déjà promené dans le béton d'une ville à des températures de plus de 40°? Vous comprendrez instantanément* (Это не столько сон, сколько укрытие. Вы когда-нибудь гуляли в бетоне города с температурой более 40°? Тогда вы поймете мгновенно) [24].

Исследование показало, что в текстах с информацией об аномально жаркой погоде вопросительные предложения отражают аспекты трудового права. Так, автор, информируя читателя о работе доставщиков еды, передвигающихся по городу на велосипедах в период жары, употребляет два идущих подряд вопроса с целью акцентировать внимание читателя на юридических аспектах деятельности данных лиц: *Dans les grandes villes, les livreurs de repas à vélo continuent de pédaler malgré la canicule. Les plateformes qui les emploient doivent-elles mettre des moyens «spécifiques» à leur disposition? Les livreurs ont-ils le droit de ne plus travailler au-delà d'une certaine température?* (В больших городах доставщики еды, передвигающиеся на велосипедах, продолжают работать, несмотря на жару. Должны ли работодатели, у которых они трудятся, предоставлять им «специальные» средства? Имеют ли доставщики еды право приостановить работу при температуре воздуха, превышающей норму?). В данном случае вопросительные предложения выполняют функцию запроса, побуждают к поиску ответов, которые автор размещает сразу же в виде комментария адвоката по социальному праву: *«Ils ne sont pas salariés et le Code du travail ne leur est pas applicable», rappelle Me Marina Corrias, avocate en droit social* «Они не являются наемными работниками, и Трудовой кодекс к ним не применим», – напоминает адвокат по социальному праву Марина Корриас) [25].

В другом примере анализируется вопрос соблюдения дресс-кода в период аномально жаркой погоды, употребление вопросительного предложения помогает решению коммуникативной задачи адресанта: привлечение внимания большой читательской аудитории, озадаченной данной проблемой: *Canicule: avez-vous le droit d'aller au bureau en short et en tongs?* (Есть ли у вас право ходить в офис в шортах и шлепанцах в период жаркой погоды?) [26].

В процессе исследования была обозначена роль вопросительного предложения, представленного в виде заголовка, наиболее эффективно и в яркой форме реализующего коммуникативные интенции адресанта.

Заголовки, концентрируя содержание текста, отражая его концепт, обладают фатической функцией, инициируют контакт с адресатом, побуждают его к поддержке контакта через информационное поле предлагаемого текста [27. С. 130].

Так, текст под заголовком *Que prévoit le plan canicule activé à Paris?* (Каков план Парижа относительно аномально жаркой погоды?) также затрагивает вопросы установившейся жары [28], заголовок выступает в качестве предтекста, обеспечивает прагматические эффекты содержания текста, предлагающего информацию об аспектах плана по борьбе с установившейся жаркой погодой.

В вопросительных заголовках отражена забота об экологическом состоянии крупных городов, государств. Так, текст под заголовком *À quoi ressemblera la France en 2050?* (Как будет выглядеть Франция в 2050 году?) адресант, освещая тематику экологической проблемы, настраивает читателя на взаимное размышление о перспективе развития страны в существующих социально-экологических условиях. Коммуникативная интенция автора выражается в акцентировании внимания адресата на важности проблемы, обозначается забота о будущем государства, перспективе развития в непростых условиях. Перечисляя экологические проблемы, негативные факты, автор, заканчивая изложение текста, задает вопрос, с которым оставляет читателя наедине, настраивая на самостоятельный поиск ответа: *Atteindre une hausse des températures de 2,5°C par rapport au début de l'ère industrielle d'ici trente ans apparaît comme un scénario de moins en moins irréaliste. Manque d'eau, submersion de certaines régions et îles, baisse des rendements agricoles, canicules... Quel serait alors le visage de la France en 2050?* (Повышение температуры на 2,5°C с начала индустриальной эпохи в следующие 30 лет представляется все менее и менее фантастическим сценарием. Нехватка воды, затопление отдельных регионов и островов, падение урожайности в сельском хозяйстве, жара... Каким будет лицо Франции в 2050 году?) [29]. Как видно, коммуникативная интенция автора реализуется при помощи определенной стратегии: вопросительное предложение выбирается в качестве заголовка и завершает текст, предлагая читателю настроиться на размышление о возможных вариантах развития событий.

Реализация авторской интенции ярко выражена в заголовке *Un avant-goût du futur?* (Предчувствие будущего?). Адресант, описывая неблагоприятную экологическую обстановку крупных городов, предлагает адресату задуматься об их будущем, взгляд в которое вызывает тревогу: *Les grandes agglomérations, Paris et Lyon, souffriront particulièrement: ces «îlots de chaleur» urbains, marqués par les sols artificiels, peu d'arbres et des activités humaines importantes, sont toujours touchés par des températures plus importantes que les campagnes* (Особен-

но пострадают крупные города, Париж и Лион: городские «острова жары» с искусственными почвами, небольшим количеством деревьев и активной деятельностью человека, по-прежнему сильнее, чем в сельской местности, страдают от повышенной температуры) [30].

В отдельных заголовках проблема установившейся аномально жаркой погоды рассматривается автором в вероятной взаимосвязи с изменением климата. Фатическая функция вопросительного предложения позволяет адресанту реализовать его коммуникативную интенцию – вопрос настраивает на взаимное размышление автора и читателя на актуальную экологическую тему: *Une vague de chaleur liée au changement climatique?* (Тепловая волна связана с изменением климата?) [31].

Отмечено, что в исследуемых текстах проблема аномально жаркой погоды рассматривается одновременно с вопросами сохранения здоровья, работоспособности, предотвращения негативного влияния жары. Фатическая функция вопросительного предложения с подобной тематикой выражается в привлечении внимания адресата к значимости проблемы, ее обсуждения одновременно с читателем, напоминании о возможном неблагоприятном воздействии жары на организм человека. Коммуникативная интенция адресанта реализуется при помощи употребления лексики с семантикой, отражающей жизненно важные понятия для здоровья человека, такие, как *la canicule* (аномально жаркая погода), *les coups de chaleur* (тепловой удар), *se protéger* (защищаться), *lutter* (бороться):

– *Qui devrait craindre les coups de chaleur?* (Кто должен бояться теплового удара?) [32];

– *Que faire pour se protéger de la chaleur?* (Что делать, чтобы защитить себя от жары?) [Ibid.];

– *Mais que faire pour lutter contre ce qui pourrait être la première canicule de l'été?* (Но что делать, чтобы бороться с первой волной летней жары?) [33].

В процессе исследования выявлены вопросительные предложения с функцией запроса. В сложившейся ситуации аномально жаркой погоды одной из главных становится проблема охлаждения помещений. Так, в тексте с вопросительным заголовком *Comment se rafraîchir sans clim?* (Как освежиться без кондиционера?) автор, рассматривая ситуацию аномально жаркой погоды, затрагивает вопрос поведения в сложных обстоятельствах, рассматривает возможный способ охлаждения помещений: *Chaque épisode caniculaire se traduit par un pic de consommation électrique. Or, il existe des astuces pour abaisser la température. Fermer les fenêtres, peindre les toits en blanc ou encore user de la technique dite du «beehive cooling»* (Каждый раз установившаяся жара приводит к всплеску потребления электроэнергии. Однако есть советы по снижению температуры. Закрыть окна, покрасить крыши в

белый цвет или использовать так называемую технику “Beehive cooling”» [34]. Здесь коммуникативная интенция вопросительного заголовка выражается в установлении контакта с читателем через возбуждение интереса к злободневной проблеме и, как следствие, максимальной вероятности прочтения последующего текста.

Тему проблемы сохранения здоровья в сложных погодных условиях, негативного воздействия аномально жаркой погоды на здоровье человека, его психическое состояние, возможность проявления депрессии адресант раскрывает в двух употребленных подряд вопросительных предложениях. Коммуникативная интенция адресанта выражается в употреблении в вопросительном предложении лексики, обозначающей названия психических расстройств: *dépression* (депрессия), *anxiété* (беспокойство). При помощи вопроса адресант решает свою коммуникативную задачу: настраивает адресата на совместное размышление о вероятной взаимосвязи жаркой погоды и обострении психических расстройств: *Dépression, anxiété... Le changement climatique trouble-t-il notre santé mentale?* (Депрессия, беспокойство... Влияет ли изменение климата на наше психическое здоровье?) [35].

Вопросительный заголовок с формулировкой, раскрывающей взаимосвязь природных и социально-экономических факторов, отражает коммуникативное намерение автора обсудить с читателем вопрос экономического развития страны: *Cette canicule de juin 2019 aura-t-elle un impact sur l'économie française?* (Повлияет ли эта жара июня 2019 года на французскую экономику?) Адресат, настраивая адресанта на размышление о влиянии природных аномалий на экономическое развитие государства, перечисляет наиболее уязвимые отрасли и, с некоторой долей иронии, приводит в качестве примера сферы, способные извлечь выгоду из создавшейся неблагоприятной ситуации: *Certains secteurs, comme le BTP, l'agriculture, l'énergie, ou les transports sont plus sensibles aux aléas climatiques, tels que les fortes chaleurs, qui devraient en revanche faire le bonheur des vendeurs de climatiseurs. Et de bières* (Некоторые отрасли, в том числе строительство, сельское хозяйство, энергетика или транспорт, наиболее чувствительны к климатическим проблемам, таким как жаркая погода, что, однако, должно радовать продавцов кондиционеров. И пива). Далее в статье представлена информация о негативном влиянии жары лета 2003 г. на экономический рост страны, после чего автор при помощи вопросительного предложения с контактоустанавливающей функцией призывает читателя к взаимному размышлению о сегодняшних возможных последствиях жаркой погоды, ее воздействии на экономическое развитие государства: *La canicule aura-t-elle un impact sur l'activité économique du pays?* (Повлияет ли жара на экономическую активность страны?) [28].

Заключение

Традиционный интерес лингвистов к вопросительному предложению объясняется его многоаспектностью и недостаточной изученностью. Проведенное исследование позволило выявить потенциал вопросительного предложения как языкового средства, используемого для реализации авторской интенции, предопределенной следующими факторами: будучи экспрессивным языковым средством, вопросительное предложение обладает фатической функцией, воздействует на эмоциональную сферу адресата, побуждает его к ответу на обращенный к нему вопрос, представляет собой один из аспектов цели коммуникации.

В ходе исследования были рассмотрены существующие классификации вопросительных предложений, при этом отмечается открытость данного вопроса в современной лингвистике. Фактический материал исследования позволил выявить вопросительные предложения с функцией запроса, предположительно-вопросительные, организационные вопросы, настраивающие адресата на проявление интереса к описываемой проблеме.

Установлено, что в основе употребления вопросительных предложений в текстах современной франкоязычной прессы, а также информационных сайтов франкоязычных стран лежат определенные социально-экономические и природные факторы. Исследуемый фактический материал содержит актуальную социально значимую информацию об экологических проблемах, об аномально жаркой погоде, установившейся в отдельных регионах Франции, Европы, Канады. В процессе исследования были определены характеристики выявленных вопросительных предложений данных текстов, особенности реализации коммуникативной интенции их адресанта.

Исследование позволило обозначить важную роль вопросительного предложения, представленного в виде заголовка, в реализации коммуникативной интенции адресанта: заголовки концентрируют содержание текста, отражают его концепт, обеспечивают прагматический эффект, фатическая функция вопросительного заголовка способствует инициированию контакта с адресатом.

Социально-экономические и природные факторы, лежащие в основе употребления вопросительных предложений в текстах франкоязычной прессы, рассматривались в определенном направлении: возникающие природные проблемы, установившаяся аномально высокая температура. При этом отмечено, что проблема жаркой погоды находится во взаимосвязи со следующими вопросами:

- сохранение здоровья, работоспособности;
- влияние жары на психическое состояние человека;

- местные традиции отдельных стран как способ пережить жару;
- средства охлаждения помещений;
- аспекты трудового права;
- соблюдения дресс-кода для сотрудников;
- экологическое состояние крупных городов, государств, их будущее;
- негативное влияние жары на экономический рост страны;
- изменение климата.

Обозначенные в процессе исследования характеристики вопросительного предложения на примере франкоязычной прессы в рамках социально-экологических факторов позволяют рассматривать его как эффективное языковое средство реализации коммуникативной интенции адресанта и расширяют перспективы исследования вопросительного предложения.

Литература

1. **Львова О.В.** Функционально-семантическое поле вопросительности в немецком языке // Гуманитарные науки. 2012. № 4. С. 74–79.
2. **Дыртый А.Т.** Функционально-семантическое поле вопросительности (Методологический аспект) // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 6. С. 391–393.
3. **Гусев С.С.** Коммуникативные функции вопросительных предложений // Человек. Культура. Образование. Сер. Культурология. 2017. № 3 (25). С. 117–132.
4. **Гадамер Г.Г.** Актуальность прекрасного. М. : Искусство, 1991. 358 с.
5. **Дубовский Ю.А., Заграевская Т.Б.** Вариативность узуса двоеточия и тире в англо- и русскоязычных контекстах бизнес-дискурса Интернета // Язык и культура. 2018. № 44. С. 29–43.
6. **Хлепитько А.С.** Вопросительное предложение и его функции в речи (на материале французского языка) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2008. 22 с.
7. **Байдикова Е.Л.** Прагматические условия реализации агрессивной функции вопросительных предложений // Вестник МГОУ. Сер. Русская филология. 2012. № 3. С. 47–53.
8. **Стрельцов А.А.** О типах вопросительных предложений // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2016. № 3. С. 38–51.
9. **Берков В.Ф.** Вопрос как форма мысли. Минск : Изд-во БГУ, 1972. 182 с.
10. **Беллал Н., Стил Т.** Логика вопросов и ответов. М. : Прогресс, 1981. 287 с.
11. **Муханов И.Л.** О текстообразующей функции имплицитных смыслов высказывания // Имплицитность в языке и речи. М. : Языки русской культуры, 1999. С. 88–94.
12. **Воробьева Е.Н.** Вопросительное предложение и контекст // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2009. № 1. С. 49–52.
13. **Кобозева И.М.** О первичных и вторичных функциях вопросительных предложений // Текст в речевой деятельности : сб. науч. ст. М. : ИЯЗ, 1988. С. 39–46.
14. **Смирнова Р.Ф.** Вопросительные предложения в функции сообщения и побуждения // Языковые единицы: логика и семантика, функции и прагматика : сб. науч. тр. Таганрог, 1999. С. 44–49.
15. **Медведева С.В.** Типология сложносочиненных вопросительных предложений в современном французском языке // Проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков. М. : Изд-во МГУ, 2000. Вып. V. С. 147–150.
16. **Сосунова Г.А.** Авторская интенция как основа дискурсивной функции текста // Романские языки и культура: конкуренция на международной арене и перспективы

- развития : материалы Междунар. науч. конф. М. : Изд-во ИИУ МГОУ, 2014. С. 161–169.
17. **Пустовалова В.Ю.** Выражение авторской интенции посредством метафорического моделирования (на примере трилогии Д. Рубиной «Люди воздуха») // Сборник статей XXVIII Международной научной конференции. Томск, 2019. С. 80–85.
 18. **Le devoir.** URL: <https://www.ledevoir.com/societe/environnement/557735/les-exiles-de-l-erosion-demenager-ou-attendre-la-tempete> (дата обращения: 19.07.2018).
 19. **Liberation.** URL: https://www.liberation.fr/checknews/2019/07/03/la-temperature-de-459c-mesuree-ce-week-end-constitue-t-elle-un-record_1737287 (дата обращения: 03.07.2018).
 20. **Liberation.** URL: https://www.liberation.fr/checknews/2019/06/25/le-koweit-a-t-il-enregistre-des-temperatures-records-allant-jusqu-a-63-degres_1735963 (дата обращения: 25.06.2018).
 21. **Radio** Télévision Belge Francophone (RTBF). URL: https://www.rtbf.be/info/societe/detail_canicule-en-europe-ou-les-records-absolus-de-temperature-vont-ils-etre-battus?id=10276542 (дата обращения: 19.07.2018).
 22. **france24.** URL: <https://www.france24.com/fr/20190628-france-canicule-climat-cartes-meteo-chaleur-europe> (дата обращения: 19.07.2018).
 23. **Europe 1.** URL: <https://www.europe1.fr/international/le-nord-de-leurope-face-a-la-canicule-aux-pays-bas-on-a-sorti-les-saleuses-pour-lutter-contre-la-chaleur-3911366> (дата обращения: 19.07.2018).
 24. **fr.euronews.** URL: <https://fr.euronews.com/2019/07/23/ce-que-l-espagne-peut-apprendre-a-l-europe-pour-survivre-a-la-canicule> (дата обращения: 23.07.2018).
 25. **Le Figaro.** URL: <http://www.lefigaro.fr/conso/les-livreurs-a-velo-sont-ils-autorises-a-travailler-pendant-la-canicule-20190625> (дата обращения: 20.07.2018).
 26. **Actualités** en direct: l'info en direct – LCI. URL: <https://www.lci.fr/sujet/canicule-de-juin-2019-en-france-suivez-toutes-les-dernieres-informations-et-conseils/> (дата обращения: 15.06.2018).
 27. **Сосунова Г.А.** Заголовок как концепт текста французской таможенной прессы // Вестник МГОУ. Сер. Лингвистика. 2016. № 3. С. 126–132.
 28. **Le Figaro.** URL: www.lefigaro.fr/actualite-france/que-prevoit-le-plan-canicule-active-a-paris-20190623 (дата обращения: 23.06.2018).
 29. **Le Figaro.** URL: <http://www.lefigaro.fr/sciences/2-5-degc-alpes-sud-outr-mer-a-quoi-ressemblera-la-france-en-2050-20190621> (дата обращения: 21.06.2018).
 30. **Liberation.** URL: https://www.liberation.fr/france/2019/06/23/canicule-le-niveau-3-declenche-a-paris_1735611 (дата обращения: 23.06.2018).
 31. **notre-planete.info.** URL: [notre-planete.info https://www.notre-planete.info/actualites/3006-canicule-juin-2019-France](https://www.notre-planete.info/actualites/3006-canicule-juin-2019-France) (дата обращения: 19.07.2018).
 32. **Radio-canada.** URL: <https://ici.radio-canada.ca/premiere/emissions/les-eclaireurs/segments/reportage/122518/coup-de-chaleur-sante-comment-fonctionne-c-est-quoi>
 33. **Radio-canada.** URL: <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1209747/projeter-chaleur-canicule-mauricie-climatisation-piscine> (дата обращения: 19.07.2018).
 34. **Liberation.** URL: https://www.liberation.fr/france/2019/06/26/le-seuil-de-45c-pour-la-premiere-fois-depasse-en-france-metropolitaine_1736271 (дата обращения: 26.06.2018).
 35. **Liberation.** URL: https://www.liberation.fr/planete/2019/06/28/depression-anxiete-le-changement-climatique-trouble-t-il-notre-sante-mentale_1736754 (дата обращения: 28.06.2018).

Сведения об авторах:

Сосунова Галина Александровна – профессор, доктор филологических наук, Российская таможенная академия (Москва, Россия); профессор, НИТУ МИСиС (Москва, Россия). E-mail: galinarta@mail.ru

Болотина Наталья Ивановна – старший преподаватель, Российский университет Дружбы народов (Москва, Россия). E-mail: bolotina_ni@pfur.ru

Авдеева Надежда Алексеевна – старший преподаватель Российский университет Дружбы народов (Москва, Россия). E-mail: avdeeva_na@pfur.ru

Поступила в редакцию 7 августа 2019 г.

INTERROGATIVE SENTENCE AS A REALIZATION OF COMMUNICATIVE INTENTIONS OF THE SENDER (WITH REFERENCE TO TEXTS OF FRENCH-LANGUAGE PRESS)

Sosunova G.A., Professor, D.Sc. (Philology), Russian Customs Academy, SRTU MIAS (Moscow, Russia). E-mail: galinarta@mail.ru

Bolotina N.I., Senior Lecturer, Russian University of Friendship of Peoples (Moscow, Russia). E-mail: bolotina_ni@pfur.ru

Avdeeva N.A., Senior Lecturer, Russian University of Friendship of Peoples (Moscow, Russia). E-mail: avdeeva_na@pfur.ru

DOI: 10.17223/19996195/47/5

Abstract. The questions of functioning of the interrogative sentence as a language means with a phatic function are considered here using the texts of the French-language press, the information sites of radio of France, Canada. The choice of the subject of this study is predetermined by an attempt to reveal the potential of the interrogative sentence with regard to socially significant information – the actual material of the study was the society and environment related texts. So found are the characteristics of the interrogative sentences of these texts, the peculiarities of the communicative intention of their addressee. The interrogative sentences with the function of inquiry, presumably interrogative, arrangement interrogative sentences identified in the research contribute to the expression of the addressee's interest in the described problem. The interrogative sentences with the information about nature's problems, abnormally hot weather, have a phatic or contact-setting function, set up the reader for mutual dialogue, affect his emotional sphere, that are used by the addressee to realize his communicative intention. The use of interrogative sentences in the texts under study is carried out through a successful author's strategy, which is a certain presentation of information that has the character of a communicative intention. The interrogative sentence used in the postposition in relation to the declarative sentence allows the author to make the reader show an interest in the described problem, to note the importance of the described fact. Communicative intention of the addressee is realized through the use of vocabulary with semantics, reflecting the vital concepts for human health, as well as stylistically colored vocabulary. The important role of the interrogative heading in the implementation of the addressee's communicative intention is also noted: by concentrating the content of the text on environmental issues, the headline attracts the reader's attention being a pretext, reflects its concept, provides a pragmatic effect. The phatic function of the heading helps to initiate a dialogue with the addressee, supporting the contact through the information field of the text. Socio-economic and natural factors underlying the use of interrogative sentences in the texts of the French-language press were considered in certain areas: the nature's problems of the regions, the abnormally high temperature and the public's reaction to the arising difficult situations. The issues of hot weather were studied in conjunction with such issues as: the preservation of public health in extreme conditions, support for the health of employees; the negative impact of heat on the mental state of the person; the role of local traditions of certain European countries, in particular, such as siesta, in the fight against hot weather; means and methods of air conditioning buildings, premises, support of a safe temperature atmosphere; aspects of labor law with comments of competent persons in this area; the need to comply with the dress code for employees or forced its cancellation for a certain period due to the extreme situation; the

environmental conditions of large cities, countries, their future, the prospect of development in difficult weather conditions; the negative impact of heat on the economic growth of the country; the relationship of abnormally hot weather with the climate change. The characteristics of the interrogative sentence identified in the course of the research using the example of the French-language press with regard to social and environmental factors allow us to consider it as an effective language means of implementing the communicative intention of the addressee and broaden the prospects for the interrogative sentence.

Keywords: interrogative sentence; French-language press; communicative intention; initiating contact with the addressee; fatal function; emotional sphere of the addressee; solution of the communicative problem.

References

1. Lvova O.V. (2012) Funktsional'no-semanticheskoye pole voprositel'nosti v nemetskomazyke [Functional-semantic field of interrogativeness in the German language] // *Gumanitarnyye nauki*. 4. pp. 74–79.
2. Dyrtyy A.T. (2014) Funktsional'no-semanticheskoye pole voprositel'nosti (Metodologicheskyy aspekt) [Functional-semantic field of interrogation (Methodological aspect)] // *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 6. pp. 391–393.
3. Gusev S.S. (2017) Kommunikativnyye funktsii voprositel'nykh predlozheniy [Communicative functions of interrogative sentences] // *Chelovek. Kul'tura. Obrazovaniye*. Ser.: Kul'turologiya. 3 (25). pp. 117–132.
4. Gadamer G.G. (1991) Aktual'nost' prekrasnogo [The relevance of the beautiful] M.: Iskuststvo.
5. Dubovskiy Yu.A., Zagrayevskaya T.B. (2018) Variativnost' uzusa dvoyetochiya i tire v anglo- i russkojazychnykh kontekstakh biznes-diskursa Interneta [Variability of colon and dash usus in English and Russian-speaking contexts of the Internet business discourse] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 44. pp. 29–43.
6. Khlepitko A.S. (2008) Voprositel'noye predlozheniye i yego funktsii v rechi (na materiale frantsuzskogo jazyka) [Interrogative sentence and its functions in speech (on the basis of the French language)]. *Philology cand. diss.* M.
7. Baydikova E.L. (2012) Pragmaticheskiye usloviya realizatsii agressivnoy funktsii voprositel'nykh predlozheniy [Pragmatic conditions for the implementation of the aggressive function of interrogative sentences] // *Vestnik MGOU. Ser. Russkaya filologiya*. 3. pp. 47–53.
8. Streltsov A.A. (2016) O tipakh voprositel'nykh predlozheniy [On the types of interrogative sentences] // *Vestnik PNIPU. Problemy jazykoznaniya i pedagogiki*. 3. pp. 38–51.
9. Berkov V.F. (1972) Vopros kak forma mysli [Question as a form of thought]. Minsk : Izdvo BGU.
10. Belnap N., Stil T. (1981) Logika voprosov i otvetov [The Logic of Questions and Answers]. M.: Progress.
11. Mukhanov I.L. (1999) O tekstoobrazuyushchey funktsii implitsitnykh smyslov vyskazyvaniya // *Implitsitnost' v jazyke i rechi* [On the text-forming function of the implicit meanings of the statement // *Implicit in language and speech*]. M.: Jazyki russkoy kul'tury. pp. 88–94.
12. Vorobyeva E.N. (2009) Voprositel'noye predlozheniye i kontekst [Interrogative sentence and context] // *Vestnik KGU im. N. A. Nekrasova*. 1. pp. 49–52.
13. Kobozeva I.M. (1988) O pervichnykh i vtorichnykh funktsiyakh voprositel'nykh predlozheniy [On the primary and secondary functions of interrogative sentences] // *Tekst v rechevoy deyatel'nosti: Sbornik nauchnykh statey*. M.: IYAZ. pp.39–46.
14. Smirnova R.F. (1999) Voprositel'nyye predlozheniya v funktsii soobshcheniya i pobuzhdeniya [Interrogative sentences in the function of communication and motivation]

- // Jazykovyye yedinit'sy logika i semantika, funktsii i pragmatika. Sbornik nauchnykh trudov. Taganrog. pp. 44–49.
15. Medvedeva S.V. (2000) Tipologiya slozhnosochinennykh voprositel'nykh predlozheniy v sovremennom frantsuzskom yazyke [Typology of complex interrogative sentences in modern French] // Problemy lingvistiki i metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov. 5. M.: Izd-vo MGU. pp. 147–150.
 16. Sosunova G.A. (2014) Avtorskaya intentsiya kak osnova diskursivnoy funktsii teksta [Author's intention as the basis of the discursive function of the text] // Romanskiye yazyki i kul'tura: konkurentsia na mezhdunarodnoy arene i perspektivy razvitiya: materialy Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii. M: Izd-vo IIU MGOU. pp. 161–169.
 17. Pustovalova V.Yu. (2017) Vyrazheniye avtorskoy intentsii posredstvom metaforicheskogo modelirovaniya (na primere trilogii D. Rubinoy "Lyudi vozdukh") [Expression of the author's intention by means of metaphorical modeling (using the example of the trilogy of D. Rubinoy "People of the air")] // sbornik statey XXVIII Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii / Otvetstvennyy redaktor doktor pedagogicheskikh nauk, professor S.K. Gural'. pp. 80–85
 18. Le devoir. URL: <https://www.ledevoir.com/societe/environnement/557735/les-exiles-de-l-erosion-demenager-ou-attendre-la-tempete> (Accessed: 19.07.2019).
 19. Liberation. URL: https://www.liberation.fr/checknews/2019/07/03/la-temperature-de-459c-mesuree-ce-week-end-constitue-t-elle-un-record_1737287 (Accessed: 03.07.2019).
 20. Liberation. URL: https://www.liberation.fr/checknews/2019/06/25/le-koweit-a-t-il-enregistre-des-temperatures-records-allant-jusqu-a-63-degres_1735963 (Accessed: 25.06.2019).
 21. Radio Télévision Belge Francophone (RTBF). URL: https://www.rtbf.be/info/societe/detail_canicule-en-europe-ou-les-records-absolus-de-temperature-vont-ils-etre-battus?id=10276542 (Accessed: 19.07.2019).
 22. france24. URL: <https://www.france24.com/fr/20190628-france-canicule-climat-cartes-meteo-chaleur-europe> (Accessed: 19.07.2019).
 23. Europe 1. URL: <https://www.europe1.fr/international/le-nord-de-leurope-face-a-la-canicule-aux-pays-bas-on-a-sorti-les-saleuses-pour-lutter-contre-la-chaleur-3911366> (Accessed: 19.07.2019).
 24. fr.euronews. URL: <https://fr.euronews.com/2019/07/23/ce-que-l-espagne-peut-apprendre-a-l-europe-pour-survivre-a-la-canicule> (Accessed: 23.07.2019).
 25. Le Figaro. URL: <http://www.lefigaro.fr/conso/les-livreurs-a-velo-sont-ils-autorises-a-travailler-pendant-la-canicule-20190625> (Accessed: 20.07.2019).
 26. Actualités en direct : l'info en direct – LCI. URL: <https://www.lci.fr/sujet/canicule-de-juin-2019-en-france-suivez-toutes-les-demieres-informations-et-conseils/> (Accessed: 15.06.2019).
 27. Sosunova G.A. (2016) Zagolovok kak kontsept teksta frantsuzskoy tamozhennoy pressy [The title as a concept of the text of the French customs press] // Vestnik MGOU. Ser.: Lingvistika. 3. pp. 126–132.
 28. Le Figaro. URL: www.lefigaro.fr/actualite-france/que-prevoit-le-plan-canicule-active-a-paris-20190623 (Accessed: 23.06.2019).
 29. Le Figaro. URL: <http://www.lefigaro.fr/sciences/2-5-degc-alpes-sud-oultre-mer-a-quoi-ressemblera-la-france-en-2050-20190621> (Accessed: 21.06.2019).
 30. Liberation. URL: https://www.liberation.fr/france/2019/06/23/canicule-le-niveau-3-declenche-a-paris_1735611 (Accessed: 23.06.2019).
 31. notre-planete.info. URL: [notre-planete.info https://www.notre-planete.info/actualites/3006-canicule-juin-2019-France](https://www.notre-planete.info/actualites/3006-canicule-juin-2019-France) (Accessed: 19.07.2019).
 32. Radio-canada. URL: <https://ici.radio-canada.ca/premiere/emissions/les-eclaireurs/segments/reportage/122518/coup-de-chaleur-sante-comment-fonctionne-c-est-quoi> (Accessed: 19.07.2019).

33. Radio-canada. URL: <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1209747/projeter-chaueur-canicule-mauricie-climatisation-piscine> (Accessed: 19.07.2019).
34. Liberation. URL: https://www.liberation.fr/france/2019/06/26/le-seuil-de-45c-pour-la-premiere-fois-depasse-en-france-metropolitaine_1736271 (Accessed: 26.06.2019).
35. Liberation. URL: https://www.liberation.fr/planete/2019/06/28/depression-anxiete-le-changement-climatique-trouble-t-il-notre-sante-mentale_1736754 (Accessed: 28.06.2019).

Received 7 August 2019

О ТВОРЧЕСКОЙ СУЩНОСТИ ЧЕЛОВЕКА В КОНТЕКСТЕ КРИЗИСА ИДЕНТИЧНОСТИ

И.В. Черникова, Ю.В. Логиновская

Аннотация. Динамика социальных и культурных изменений в современном мире требует от человека устойчивой внутренней опоры, основа которой представлена в концепции человеческой идентичности. Исследование проблемы идентичности человека требует междисциплинарного подхода в связи с многомерностью данного явления. Осмысление глубинной сущности человека особенно актуально сегодня, когда серьезно обсуждается перспектива постчеловеческого будущего. Философский аспект идентичности включает онтологическую (природа человека), когнитивную (познание и сознание) и аксиологическую (ценности, этика) характеристики, которые традиционно раскрываются в индивидуальном, социальном и культурном (лингвокультурном) измерениях. В статье рассматриваются становление и развитие концепции идентичности, проведено исследование концепции самости как основы идентичности, выявлены причины современного кризиса идентичности, а также сопутствующие ему явления. Обосновывается идея, что концепциям исчезающей субъективности может противостоять концепция творческой идентичности. Проанализированы возможности преодоления кризиса идентичности через раскрытие творческого начала человека, предложена концепция «творческого измерения» идентичности. В ходе исследования выявлено, что некоторые подходы к концепции идентичности вскрывают новые феномены, связанные с особенностями культурно-языковой среды, проявляющиеся как множественность идентичностей (явление «протегенизма»). Опора на сугубо внешние, социальные связи без внутреннего развития и становления человека растворяет его индивидуальность во множестве нарративов и дискурсов. В этой связи важнейшую роль обретает раскрытие культурного, а затем и творческого измерения идентичности, которое позволяет разрешить обозначенные кризисные явления и обрести подлинность своего бытия. Творческая деятельность и творческий акт – свободное и спонтанное выражение самости, преобразующий продуктивный процесс, в котором осуществляется предназначение человека, культура являет победу творчества над хаосом.

Ключевые слова: идентичность; самость; субъективность; человек; культура; кризис идентичности; творческая сущность человека.

Введение

Обозначенный постмодернистами в XX в. кризис идентичности усилился в XXI в. вследствие формирования идей деконструкции, трансгуманизма, а также в связи с технологическими возможностями трансформации природы человека. В философии постмодерна, а также среди некоторых современных философских направлений, таких как

социальный конструкционизм, обозначилась тенденция растворения человеческой индивидуальности среди множества равнозначных нарративов и дискурсов. Границы понимания природы человека, его места и предназначения в мире в современном философском дискурсе стали настолько подвижны и прозрачны, что понятие идентичности из константы превратилось в нечто изменчивое, подверженное воздействию извне, появилось понятие «множественная идентичность». В этой связи особенно актуальным становится вопрос сохранения «онтологической идеи человека», его природной идентичности [1]. Что же лежит в основе идентичности человека? Как соотносятся «Я», «субъективность», «самость», «идентичность»? Различение и уточнение данных понятий необходимы для осмысления глубинной сущности человека, что особенно актуально сегодня, когда серьезно обсуждается перспектива постчеловеческого будущего.

В настоящее время проблему идентичности необходимо озвучивать и осознавать в новом контексте относительно новых культурно-исторических условий (Четвертой промышленной революции, цифровой реальности, идей глобализации и трансгуманизма). Научно-техническое развитие позволяет не только говорить о многомерном и многовариантном мире, но и средствами современных технологий создавать многомерные модели и системы, в том числе и человекомерные. Постмодернисты «растворяли» субъективность и провозглашали смерть субъекта в контексте нарративов, социальный конструкционизм связывает понятие «Я» не с самосознанием, а с коммуникативными действиями, языковыми практиками, дискурсом. Современные высокие технологии создают новые контексты, в которых обсуждается кризис идентичности. Так, развитие информационных технологий поставило проблему сетевого субъекта и сетевой идентичности, а искусственный интеллект, будучи лишенным сознания алгоритмом, во многих случаях превосходит человека. Благодаря биотехнологиям под вопросом оказалась биологическая идентичность человека [2]. Проблема, которая обсуждается в данной статье: как возможно сохранение идентичности человека, каково значение человека в новой реальности сложноорганизованных систем и процессов, и чем именно отличается человеческий способ бытия?

Гипотеза, которую будем обосновывать далее, заключается в том, что концепция исчезающей субъективности может противостоять концепция творческой идентичности. Идея творческой сущности человека укоренена в русской ментальности и разработана в русской философии.

Методология исследования

Методология исследования основана на сравнительно-историческом и диалектическом анализе понятий «идентичность» и «самость» в истории философии.

Самость как основа идентичности. Общим понятием для выражения сущности человека в классической философии выступает самость. Историко-философские основания самости сложились в эпоху Нового времени, когда философы начали искать обоснования неповторимой самодостаточной индивидуальности человека. Представление о самости как о предельном человеческом основании представлено в работах Р. Декарта, Г. Лейбница, Д. Юма, трансцендентальной философии И. Канта, И.Г. Фихте, Г. Гегеля и др. Как отмечает О.И. Жукова, самость – трансцендентальная самоидентичная сущность человека – в классическом подходе была своеобразной константой, целостной, предзаданной и неизменной [3. С. 20].

Философские исследования сущности человека в XX в. расширили и дополнили понятие самости благодаря наработкам психоанализа, экзистенциализма, философской герменевтики. Так, в концепции К. Юнга самость шире сознания; она представлена как «микрокосм человека» и архетип коллективного бессознательного, а идентичность самости восходит к внутреннему образу Бога в душе [4. С. 143]. В экзистенциальном подходе (С. Кьеркегор, М. Хайдеггер, К. Ясперс, Ортега-и-Гассет, Ж.-П. Сартр и др.) подлинная самоидентичность достигается в процессе экзистенции, в проживании жизненного опыта в пограничных ситуациях и предельных состояниях, в которых человек обретает себя и творит собственную жизнь. Самость обнаруживается сознанием при осознании собственного существования в кризисные моменты жизни. Кризис является важным импульсом трансформации, актуализации экзистенциального сознания и позволяет человеку достичь подлинности своего бытия и идентичности. Польза отрицательного модуса экзистенциального опыта в том, что он всегда содержит в себе еще непроявленные созидание и возможность [5. С. 65]. Прохождение кризисных ситуаций, обладающих трансформационным потенциалом, задает направление дальнейшего развития самости – прогрессивное (становление подлинности) либо регрессивное (деградация и потеря идентичности).

Развитие самости – сложный процесс, который происходит на нескольких уровнях: на личностном, социальном (иногда и вопреки ему) и культурном к трансцендентному раскрытию, обретению подлинной идентичности. Именно так раскрывается категория самости русскими философами и французскими персоналистами. В трудах В. Соловьева, С. Булгакова, Б.П. Вышеславцева, С.Л. Франка, П. Флоренского, Н. Бердяева, И. Ильина и других мыслителей самость характеризуется как высшее «Я» человека, восходящее к абсолютному, богоподобному, свободному творческому началу (духу), она несводима ни к душе, ни к сознанию, ни к личности. Она одновременно трансцендентна и имманентна, «ибо я все же есть в мире, в теле, в душе, в духе, даже в том

случае, если моя самость переступает через все эти ступени бытия...» [6. С. 258]. Самоидентичность и самобытие обретаются человеком лишь в единстве с абсолютным, бесконечным, всеобъемлющим [7. С. 333]. Это единство достижимо осознанием себя в мире и мира в себе.

У французских персоналистов (Э. Мунье, Л. Лакруа и др.) для этого используется особое понятие: «сознание-в-мире», которое представляет собой внутренний духовный мир личности как абсолютная реальность и ценность. Э. Мунье, основоположник французского персонализма, утверждал: «Личность есть живая активность самотворчества, коммуникации и единения с другими личностями, которая реализуется и познается в действии, каким является опыт персонализации, и ни что не может навязать личности этот опыт или понуждать к нему» [8. С. 75]. Сознание трансцендентально, открыто к Богу изнутри, от личности, а «самосознание, как осознание своей миссии – открытие божественной трансценденции так, что Бог оказывается горизонтом человеческой тотальности, работа самосознания – открытие этого горизонта» [9. С. 65]. Трансцендентность сознания служит своеобразным ориентиром самости, стержнем индивидуальной идентичности, который раскрывает возможности для творческого развития. Если характеристику сознания сводить только к биосоциальным и культурно-историческим параметрам, не учитывая трансцендентность, то такая ограниченность приводит к упрощению концепции идентичности.

В современной философии постмодернизма категория самости теряет свое значение как центра самосознания; происходит актуализация концепций нарративной, «симулятивной», файловой самости, лишенной подлинности и целостности. Отказ от выявления сущности, деконструкция глубинного основания самости приводит к ризомной модели устройства человеческого общества (Ж. Делез, Ф. Гваттари). Ризома, как способ организации целостности, внеструктурна и нелинейна, она не имеет единого смыслового центра, осуществляет многовариантность путей развития; в ней наблюдается постоянное увеличение числа элементов и прирост связей, постоянное изменение и преобразование. «Ризома не ответственна ни за структурную, ни за порождающую модель. Ей чужда любая идея генетической оси как глубинной структуры» [10. С. 25]. Развитие ризомы идет не углублением, а постоянной пересборкой элементов. Крайне сложным представляется сохранение самости в таких изменчивых условиях, когда любая из множественностей «коренным образом изменяется с расширением взаимосвязей», ведь в каждый момент взаимодействия идентичность человека подвергается проверке, если он еще не обрел подлинного себя.

От самости к идентичности. Самость является интегрированной качественной характеристикой человека, сохраняющей его уникальные, самобытные и самодостаточные черты, обладающей безгра-

ничностью и открытостью [3. С. 14]. Постоянство и тождество самости выражаются термином «идентичность» – соответствием «Я» человека его глубинной сути и внешним проявлениям. Понятие идентичности в философии также появилось в эпоху Нового времени. Изначально оно характеризовало тождественность, и именно в таком контексте впервые рассматривалось Дж. Локком. Идентичность, по Локку, включала два аспекта: сохраняющееся во времени тождество личности, достигаемое непрерывной работой сознания, и самость как образ «Я» [11. С. 387]. От сознания человека и от свойств памяти, согласно английскому философу, зависит сохранение идентичности и целостности личности, поддерживающей самотождественность при всех внешних и субстанциональных изменениях. Но достаточно ли одной «включенности» сознания и активной работы памяти для устойчивого поддержания идентичности «Я»?

Проследив развитие концепций идентичности от Лейбница до Канта, К. Поппер усматривает в них подобие и указывает на то, что теория идентичности включает в себя и современную физическую теорию. В этом смысле он относит теорию идентичности к физикализму, хотя более подходящим для нее направлением можно было бы назвать ментализм, если принять за основу сознательные сущности как вещи в себе. Выбор концептуального основания для теории идентичности важен для попперовской концепции трех миров тем, что позволяет построить мостик между первым и вторым миром и обозначить их подобие. Личную идентичность человека, как знание себя, Поппер относит к третьему миру и обосновывает необходимость деятельностного начала для ее раскрытия [12. Р. 109].

По Попперу, идентичность человека сохраняется во времени и позволяет воспринимать себя собой. Благодаря чувству времени мы обретаем знание себя не только и не столько саморефлексией, наблюдением, а в деятельном процессе своего становления, обучения, создавая теории о себе и формируя «самосознающее сознание». Таким образом, К. Поппер рассматривает идентичность человека в контексте эволюционного подхода, встраивая личность в глобально-эволюционный процесс.

Вопрос о природе идентичности, ее сущности и критериях в западной аналитической философии рассматривал П.Ф. Стросон. Стросон утверждал, что, размышляя об идентичности, мы должны опираться на критерии субстанционального порядка и принцип концептуальной ясности. Если мы не можем точно идентифицировать вещь, значит эта вещь не имеет самости: «нет сущности без идентичности» [13. Р. 29]. Субстанциональной основой человека выступает самость, но самости без идентичности быть не может.

Более четкое различение самости и идентичности дано П. Рикером. Представителем феноменологической герменевтики идентичность

раскрывается в двух аспектах: как тождественность (*idem* – «то же самое») и как самость (*ipse* – «сам») [14]. Различие тождественности и самости проявляется как различие между онтологической неизменностью, вневременностью и изменениями, становлением сущности человека во времени. Таким образом, идентичность может рассматриваться как рефлексивирующая и развивающаяся во времени самость.

Результаты исследования

Опираясь на проведенный историко-философский анализ становления концепции идентичности, можем выявить основные измерения, в которых рассматривается идентичность в современной философии, и затем перейти к характеристике кризиса идентичности в условиях технологических вызовов, введя ее новое измерение – творческую идентичность человека – как раскрывающую сущность человека и позволяющую наметить пути преодоления современного кризиса идентичности.

Измерения идентичности. Философское рассмотрение идентичности традиционно осуществлялось в трех измерениях: индивидуальном, социальном и культурном.

Индивидуальное измерение идентичности. Методологический аспект изучения индивидуальной идентичности в психологии берет начало в личностном подходе Э. Эриксона. Идентичность рассматривается как чувство личной тождественности, принадлежности индивида к определенной исторической эпохе с присущими ей идеями, ценностями и образами [15. С. 203–204]. Идентичность личности включает переживание себя как целого, чувство принадлежности индивида определенному укладу социального бытия. Субъективность идентичности корректируется через идентификацию себя в различных социальных группах. Выявляемые трансформации идентичности отражают ее культурно-исторические изменения. В процессе культурного становления неоднократно и с необходимостью возникает «кризис идентичности» (понятие введено Э. Эриксоном), знаменуя переходные этапы в развитии человека, ведущие к достижению самотождественности.

Современный подход к индивидуальному аспекту идентичности связан с трудной проблемой сознания (*mind-body problem*), обсуждаемой в междисциплинарных исследованиях философов, когнитивистов и нейробиологов. Т. Метцингер рассматривает возникновение самоидентичности как результат сложной динамической самоорганизации нашего сознания: «...истинное сознательное чувство самости является самой коренной формой внутренней перспективы, гораздо более глубокой, чем просто бытие “в мозге” или “в симулированном мире в мозгу”. Идентичность, связанная с осознанием своего тела, формируется, когда в мозге отображаются “индивидуальные сознательные переживания

выше уровня объектов – виртуальные органы, которые временно делают знание доступным вам в полностью новом формате данных – туннеле сознания”. И ваша единая глобальная модель единого мира представляет холистический взгляд, в котором все это может происходить» [16. С. 33]. При этом самость как таковая Метцингером отрицается, поскольку именно мозг выступает «рубкой управления» и регулятором идентичности: «...в мире не существует такой вещи, как “самость”. Биологический организм, как таковой, не является самостью. Это не есть самость, но просто форма репрезентационного содержимого, а именно – содержимое прозрачной себя-модели, активированной в мозгу организма» [Там же. С. 35].

Антонио Дамасио, один из ведущих нейроученых современности, отдает самости, человеческому «Я» приоритет. «Я» является процессом, а не предметом, и этот процесс наличествует всегда, когда мы говорим о сознании. В концепции самости у Дамасио выделяются два опорных пункта: 1) позиция наблюдателя, изучающего динамический объект; 2) «Я» как носитель знания – непрерывный процесс формирования самости, которая является центром всего нашего опыта [17. С. 20]. Дамасио перекидывает мостик от личностного измерения идентичности к социальному и культурному, утверждая, что «Я» открыло путь к возникновению культуры и привело к появлению системы нового уровня – социокультурному гомеостазу.

Идентичность человека, согласно А. Дамасио, обусловливается и управляется гомеостазом как биологическим, базовым, так и социокультурным: «для регулирования жизни таким образом, как это делает человеческий мозг, требуются обе разновидности гомеостаза, причем они должны постоянно взаимодействовать друг с другом. Однако, если базовая разновидность гомеостаза досталась нам уже готовой, наследуясь через геном, то социокультурный гомеостаз – структура хрупкая, формирующаяся, отвечающая за большую часть человеческих переживаний, безрассудств и надежд. Взаимодействие этих двух разновидностей гомеостаза не сводится к изменению конкретного человека. Сегодня мы все чаще видим факты, свидетельствующие о том, что развитие культуры в течение многих поколений ведет к изменениям в геноме» [Там же. С. 43]. Обе разновидности гомеостаза выступают в качестве куратора биологических ценностей, обеспечивая сохранение жизни человечества. Идентичность человека в такой концепции выступает как механизм, поддерживающий социокультурный гомеостаз.

Итак, в индивидуальном измерении идентичность человека заложена биологической природой человека, его уникальным генным сочетанием и характерными чертами, паттернами поведения. Как показано одним из авторов статьи, в контексте современных вызовов биотехнологий имеет смысл говорить о биологическом измерении идентично-

сти, которое «составляет основание самотождественности человека, что позволяет сохранять ему свою “сущность” при всех трансформациях. Биологическая составляющая природы человека была тем неизменным основанием, на котором строилась эволюция человека. Обсуждаемая возможность изменения самого основания создает качественно новую ситуацию. Разве возможен для конкретного человека выбор: как конструировать свое Я, если необратимые биологические программы будут запущены?» [1. С. 40].

Социальное измерение идентичности. В XX в. социальный, коммуникативный аспект самости и идентичности стал предметом исследований гуманитарных наук (Дж. Мид, Ч. Кули, Э. Гидденс, П. Бергер, Г. Зиммель). В рамках этих направлений идентичность рассматривается как способность к целостному восприятию себя и социума, через отношение самости к самой себе в процессе социальных взаимодействий (языковой коммуникации и др.), через соотнесенность себя с определенной социальной группой и значимым другим [18]. В теории Мида идентичность понимается как переживание себя единым целым, где есть внутренняя сторона самости («я», I) и внешняя сторона проявления себя во взаимодействиях («мне», me). По Миду, личностная идентичность обретает единство в двойственном соединении личностного и социального измерения. Самоидентичность человека поддерживается признанием других, благодаря которым актуализируются моральные качества и осуществляется становление человека. По словам современного философа Ю. Хабермаса, «самость в этическом самопонимании должна полагаться на признание со стороны адресатов» [19. С. 202–203]; она конструируется во взаимодействиях с другими и вне других не существует.

Социальное измерение идентичности рассматривается как конструирующее начало в философском течении социального конструкционизма. В рамках этого подхода речь идет о множественных идентичностях, каждая из которых является социальной связью. Идентичности, по утверждению социальных конструкционистов, выбираются дискурсом, конструируются и проявляются в коммуникативных актах и имеют языковую природу Я-нарратива, меняющегося в зависимости от контекста [20. С. 78–79]. В концепции идентичности социальных конструкционистов самость фрагментарна и иллюзорна, ее онтологический аспект подвергается сомнению, а на первое место выдвигается множество нарративных идентичностей, которые проявляются как смена масок и ролей: «...речь идет скорее об ассоциации личности с различными “внешними” обстоятельствами – социальными и гендерными ролями, профессией, этническими, политическими и культурными ценностями и т.д. Социальный конструкционизм склонен говорить не об идентичности, а об идентичностях, т.е. о множестве подобных ассоциаций, которые возникают у индивида в его социальной жизни» [Там же. С. 77].

При подобном подходе, чем больше социокультурных связей наработано индивидом, тем ярче выражена его идентичность. Действительно, осознание и обретение подлинной самости возможны только в мире объективности, в социокультурной сфере: «...благодаря объективной реальности, самость выстраивает динамику развития самой себя и осуществляет саморефлексию» – только тогда есть смысл говорить о предназначении человека и его истинном месте в мире [3. С. 40]. Для становления и подтверждения своей идентичности, человеку необходимо внешнее отображение. Но постоянная ориентация на других без самоосознания, формирования глубинной опоры в виде ценностей, убеждений и принципов во внутреннем мире человека, приводит, в конечном счете, к потере самоидентичности и способствует омассовлению и обезличиванию, сопутствующим процессам глобализации.

Стремительно развивающиеся NBICS-технологии, разработки искусственного интеллекта, геномной инженерии и цифровой реальности и тому подобные явления вызвали феномен, названный российским нейролингвистом Т.В. Черниговской *Homo confusus*, или «человек растерянный» [21]. Манипулятивные технологии социальных сетей, рекламы и СМИ подвергают испытанию идентичность человека, управляя его выбором, что при недоразвитости сознания и отсутствии внутренней опоры приводит к потере ориентиров.

Особенно ярко это проявляется в сетевом пространстве, где возможно создание и поддержание одним человеком нескольких онлайн-идентичностей. Виртуальные идентичности проявляются как виртуальные языковые личности, которые, с одной стороны, обеспечивают анонимность, безопасность и маскируют подлинную идентичность человека, поскольку осуществляются только через онлайн-коммуникацию, с другой стороны, возникает опасность искажения адекватного образа «Я» в сознании человека. Это взаимовлияние реальной и виртуальной идентичности может иметь позитивный аспект, связанный с открытостью и возможностями установления новых коммуникативных взаимодействий, а может и вызвать негативные последствия, связанные с потерей самости и страхом проявления себя [22].

Сущность человека, блуждающего по бесконечному лабиринту цифрового мира и социальных сетей, имеет и другое название: «протеанизм» или «протеевская идентичность». Отечественный исследователь Е.О. Труфанова для обозначения текущей ситуации с кризисом идентичности вводит понятие «протеанизм» со ссылкой на его автора, психиатра Р.Дж. Лифтона: «Протей – божество из древнегреческой мифологии, постоянно изменяющее свой облик и способное сохранять свой облик только будучи захваченным в плен. Лифтон утверждает, что современный человек (а “протеанизм” – явление XX в.) подобен Протею и вынужден постоянно изменяться, его идентичность просто не может

больше оставаться стабильной. Это объясняется несколькими причинами. Первая и, пожалуй, основная – революция в средствах массовой информации, приведшая к взаимопроникновению культур, непрестанному обмену культурными ценностями и способности к моментальному распространению информации из одного конца мира в другой. В итоге человек, хочет он того или нет, становится “гражданином мира”, и, находясь в своей культурной среде, он продолжает постоянно испытывать чужеродные социокультурные влияния извне, которые влияют на формирование его самости» [23. С. 13]. «Протеевская идентичность» предполагает возможность существования одновременно нескольких «Я», вплоть до полностью противоположных друг другу (multimind), но каждое из которых постоянно готово вступить в действие. Такая идентичность зависит от мнений других людей и не имеет внутренней опоры в виде системы ценностей. Постоянно изменяющееся культурно-языковое пространство становится одним из факторов кризиса идентичности.

Возникает вопрос: что может дать для становления идентичности опыт межкультурной коммуникации, знание иностранных языков? Если рассматривать язык как культурное явление, несомненно, обогащение социокультурным опытом. Но не связан ли процесс освоения и мышления на иностранном языке с размытием границ собственной идентичности? Если мы будем ограничивать идентичность человека языковым параметром, то при недоразвитости сознания может и возникнуть эффект, подобный «протеанизму». Однако если понимать и принимать за основу целостную идентичность человека, включающую и объединяющую в сознании, в образе «Я» измерения и проявления, то такая идентичность должна носить метаязыковой характер.

Выход из сложившейся ситуации кризиса идентичности Д.А. Леонтьев находит в возвращении к личностному плану: «...лабиринт идентичностей, в котором обнаруживает себя человек в современном индустриализированном урбанизированном обществе, порождается ориентацией на социальную стратегию идентичности, а выход из этого лабиринта возможен лишь путем переориентации на личную стратегию» [24. С. 90].

Однако акцентирование на личной, внутренней либо внешней, социальной стороне идентичности упускает важнейший аспект культурного (духовно-нравственного) измерения самосознания, благодаря которому возможно достижение подлинной идентичности среди множества нарративов и дискурсов.

Культурное измерение идентичности. Как было указано выше, идентичность содержит в себе онтологический, когнитивный и аксиологический аспекты, которые актуализируются и раскрываются в трех измерениях: личностном, социальном и культурном. Онтологический

аспект включает в себя биологическую природу человека и экзистенциальный опыт самости; когнитивный аспект идентичности нарабатывается познанием в процессе взаимодействий, которым обеспечивается устойчивость самотождественности. Аксиологический аспект идентичности реализуется формированием культурного измерения идентичности: «...культура есть явление внутреннее и органическое, она захватывает самую глубину человеческой души» [25. С. 300]. Корни духовной культуры человека и его идентичности можно искать как в генетических функциях и в проявлении всеобщих законов эволюции, так и в реализации его творческого потенциала развитием сознания, для которого физиология играет роль инструмента.

Популярный термин «биосоциальная природа человека» стал методологической попыткой совместить эволюционно-биологический и социокультурный (культурно-исторический) подходы в философии. Социум и культура сохраняют статус внешних надындивидуальных детерминант, которые формируют интерсубъективную реальность [26. С. 36–37]. В любом случае в вопросе идентичности мы принимаем социальную и культурную сферу как уникальную и «единую область изучения и понимания человеческого типа жизни» [Там же]. Расширение сознания, усвоение культурных образцов, раскрытие высших ценностей как опоры внутреннего мира человека приводят к созданию новых границ идентичности и ответственности за жизнь не только личного или социального плана, но и за состояние человеческого мира в том числе – это и дает выход из кризисной ситуации.

Кризис идентичности разрешается обретением подлинной самости в ее высшем (творческом) проявлении через формирование культурного, духовно-нравственного измерения идентичности и раскрытия на его основе творческого аспекта. Выход из кризиса осуществляется в процессе, названном В. Франклом «самотрансценденцией» [27]. Самотрансценденция как преобразование внутреннего состояния и обретение экзистенциальной целостности осуществляется творческим потенциалом человека и характеризуется раскрытием новых измерений во внутреннем мире человека, переплавкой и обретением целостности. Франкл критикует теории, основанные на фрейдистском принципе наслаждения и адлеровском принципе власти, связанные с самореализацией и самоактуализацией. Он указывает, что самоактуализация (по Маслоу) – это не конечное предназначение человека и даже не его первичное стремление. «Если превратить самоактуализацию в самоцель, она вступит в противоречие с самотрансцендентностью человеческого существования. Подобно счастью, самоактуализация является лишь результатом, следствием осуществления смысла. Лишь в той мере, в какой человеку удастся осуществить смысл, который он находит во внешнем мире, он осуществляет и себя. Если он намеревается актуализировать

себя вместо осуществления смысла, смысл самоактуализации тут же теряется» [27].

В культурной сфере, через усвоение высших смыслов и ценностей, вписанных в социокультурный опыт, раскрывается еще одно измерение идентичности – экзистенциальное. В экзистенциальной философии и психологии выход из кризиса идентичности, связанного с современной нестабильной ситуацией, находится в высвобождении конструктивных творческих сил, выбором осознанной позиции по отношению к реальности [5]. Тогда человек обретает «экзистенциальную идентичность» (термин Дж. Бьюдженталя) – осознание себя и своего существования в контексте бытия, ощущение собственной причастности к человеческому миру, социокультурной сфере бытия. И если соприкосновение с прекрасным, возвышенным опытом культуры, растворяет личную идентичность вплоть до «рассеивания и полного растворения в непрерывной метаморфозе наших чувств и настроений», как пишет нидерландский философ Франклин Анкерсмит [28. С. 312–313], то результатом такого взаимодействия становится обретение нового состояния, раскрывающего экзистенциальный, самотрансцендентный аспект идентичности. Как отмечает Н.А. Касавина, «экзистенциальная идентичность обретается в результате выхода человека на метауровень своего существования. Если понимать экзистенциальную идентичность как идентичность более высокого уровня становления человека, то погруженность человека в переживаемые проблемы личностной или социальной идентичности может становиться препятствием для обретения экзистенциальной идентичности» [5. С. 60].

Культурное, духовно-нравственное развитие человека осуществляет высшие смыслы и ценности в его бытии и позволяет достичь целостности и подлинности своей экзистенции. Но при этом возникает «проблема языкового перевода настроения, эстетического или возвышенного опыта» (по Ф. Анкерсмит), для решения которой преобразованной личности необходимо раскрыть новое измерение – творческое, чтобы суметь выразить пережитое состояние в словах [28. С. 315].

Творческое измерение идентичности. Процессы самосозидания и самообретения предполагают глубинное познание культуры, усвоение ценностей, знаний и смыслов, составляющих духовно-творческое начало человека. Творческий потенциал – неотъемлемая составляющая человеческой идентичности, наряду с другими иррациональными аспектами его самости: вера, юмор, парадокс. Творчества только личного плана не бывает, оно осуществляется в социокультурной сфере и ради развития жизни.

Мы предлагаем ввести новое измерение идентичности человека – творческую идентичность, формирующуюся в русле культурного измерения, но раскрывающуюся как новый аспект выражения самости. Оте-

чественный философ И.Б. Бескова подчеркивает, что «лишь переход к рассмотрению человеческой природы как формы изначальной целостности <ум-тело> позволяет приблизиться к непротиворечивому пониманию природы как самого человека, так и его познавательной (в том числе творческой) активности» [29. С. 88]. Именно в творческом взаимодействии с миром идет непрерывный процесс становления творческой идентичности человека, и в результате осуществляются самоорганизация и самотрансценденция как обретение подлинности, целостности «Я»: «...высшая задача человека – творчество новой жизни. Творчество новой жизни проходит через тайну индивидуальности» [30. С. 228].

Концепция творческой сущности человека, составляющей глубинную основу личности и культуры, в русской философии формировалась в работах В.С. Соловьева, С. Булгакова, Н.А. Бердяева, П. Флоренского, И.А. Ильина, а в XX в. развивается такими философами, как Г.Г. Шпет, В.П. Зинченко и др. Густав Шпет объединяет культуру и творчество как детерминанты сознания, которые «как предмет культурного переживания не составляют замкнутой отгороженной сферы от полного содержания жизни. Напротив, все содержание проникается ими, приобретает новую структуру, по-новому организуется: культура организует сознание! Новый тон и стиль сознания!» [31. С. 334]. Осуществление личности состоит, по Шпету, в творчестве культурных благ, а сама личность – не только идея, «это единственно подлинная реальность, ибо правда реальна только в личности» [Там же. С. 335].

В процессе творчества человек формирует внутреннюю опору в виде смысложизненных ценностей, формирует устойчивость внутреннего устремления к «Я». Тогда кризис идентичности снимается осознанием и становлением творческой сущности человека: «...преодолеть этот кризис можно только одним способом: вернуться к этим благородным и чистым источникам духовного опыта, пробудить их и творчески зажить ими» [25. С. 66].

Подобная оценка творчества как важнейшего свойства человеческого сознания, отличающего его от интеллекта, укоренена в русской ментальности и исторически разрабатывалась в русской философии. Так, у Н.А. Бердяева творчество есть высшая форма проявления человеческой жизни, единственный вид деятельности, который делает человека человеком: «...творчество невозможно без свободы и есть не что иное, как самореализация, объективизация ее» [32. С. 268].

Современные исследования идентичности в отечественной философии связывают ее со способностью к творчеству, которая «заложена в сущностные характеристики человека, в самом становлении человека, “в его всеобщности”. Творческая деятельность и творческий акт – свободное и спонтанное выражение самости, преобразующий продуктивный процесс, в котором осуществляется предназначение человека.

Культура являет победу творчества над хаосом. Само же творчество составляет специфику человека и выступает его видовым свойством, определяющим процесс становления, развития и прогресса человечества в целом» [33. С. 212].

Итак, реализация творческой идентичности происходят через творчество сознания, включающее самосозидание и созидание нового в мире, когда в процессе творческого акта происходит изменение и обновление состояния на базе изначальной, исходной целостности «человек-мир». «Акт творчества есть акт личностного преобразования, обретения себя, актуализации скрытых в душе и разуме возможностей. Это резонанс человека-творца с миром» [34. С. 22]. Состояние творческой идентичности позволяет человеку реализоваться в качестве творческого центра осуществления нового мира, сохраняя природную и социальную идентичность.

Заключение

Актуальность темы статьи обусловлена современными реалиями, в связи с которыми упростились возможности межкультурной коммуникации, но возникли новые вызовы, такие, например, как кризис идентичности. Проведенный в исследовании историко-философский и семантический анализ позволил раскрыть важнейшие измерения идентичности (личностное, социальное, культурное). В ходе работы выявилось, что некоторые подходы к концепции идентичности вскрыли новые феномены, связанные с особенностями культурно-языковой среды в наши дни, проявляющиеся как множественность идентичностей (явление «протеанизма»). Опора на сугубо внешние, социальные связи без внутреннего развития и становления человека растворяет его индивидуальность во множестве нарративов и дискурсов. В этой связи важнейшую роль обретает раскрытие культурного, а затем и творческого измерения идентичности, которое позволит разрешить обозначенные кризисные явления и обрести подлинность своего бытия.

Чем быстрее идет научно-технологический прогресс, тем более устойчивым должен быть человек и тем важнее осознавать ориентиры, присущие сущности человека и недоступные машине – культурные, духовно-нравственные, творческие.

Литература

1. *Черникова И.В., Шеренкова В.В.* Проблема сохранения природы человека как новый аспект кризиса идентичности // Вестник Томского государственного университета. 2015. № 399. С. 24–27.
2. *Черникова И.В.* Сохранение природы человека как глобальная проблема современности // Вопросы философии. 2016. № 9. С. 36–43.

3. Жукова О.И. Самость, ее типология и место в самоопределении человека : дис. ... д-ра филос. наук. Томск, 2010.
4. Юнг К. Настоящее и будущее // Аналитическая психология: Прошлое и настоящее. М. : Мартис, 1995. С. 113–167.
5. Касавина Н.А. Экзистенциальный опыт: отчаяние и надежда // Философские науки. 2016. № 10. С. 54–67.
6. Вышеславцев Б.П. Этика преображенного Эроса. М. : Республика, 1994. 368 с.
7. Франк С.Л. Непостижимое. М. : Правда, 1990. 366 с.
8. Мунье Э. Персонализм. М. : Гнозис, 1993. 129 с.
9. Книгин А.Н. Философские проблемы сознания. Томск : Изд-во Том. ун-та, 1999. 337с.
10. Делез Ж., Гваттари Ф. Анти-Эдип: Капитализм и шизофрения. Екатеринбург : У-Фактория, 2007. 672 с.
11. Локк Дж. Сочинения. М. : Мысль, 1985. Т. 2. 560 с.
12. Popper K. The Self and Its Brain. London ; New York : Routledge, 1998. 597 p.
13. Strawson P.F. Entity and identity: and other essays. Oxford : Clarendon Press, 2005. 285 p.
14. Рикер П. Я-сам как другой. М. : Изд-во гуманит. лит., 2008. 416 с.
15. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ. М. : Прогресс, 1996. 352 с.
16. Метцингер Т. Наука о мозге и миф о своем «Я». Туннель эго. М. : АСТ, 2017. 480 с.
17. Дамасио А. Так начинается «я». Мозг и возникновение сознания. М. : Карьера Пресс, 2018. 383 с.
18. Mead G.H. Mind, Self and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist. Chicago ; London, 1992.
19. Хабермас Ю. Понятие индивидуальности // О человеческом в человеке. М. : Политиздат, 1991. С. 195–207.
20. Загидуллин Ж.К., Иванов Д.В., Труфанова Е.О. Сознание: объяснение, конструирование, рефлексия. М. : ИФ РАН, 2016. 169 с.
21. Черниговская Т.В. Человек растерянный, лекция. Март 2019. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Vate6EgS4SM>
22. Белинская Е.П., Жичкина А.Е. Стратегии самопрезентации в Интернет и их связь с реальной идентичностью // Психология онлайн. URL: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/strategy>
23. Труфанова Е.О. Человек в лабиринте идентичностей // Вопросы философии. 2010. № 2. С. 13–22.
24. Леонтьев Д.А. Идентичность личности в полисоциальном мире // Философские науки. 2012. № 11. С. 89–105.
25. Ильин И.А. Собрание сочинений : в 10 т. М. : Русская книга, 1993. Т. 1. 400 с.
26. Абрамова Н.Т., Воронин А.А., Михайлов Ф.Т. Самосознание и культура. М. : Наука, 2009. 210 с.
27. Франкл В. Самоотрансценденция как феномен человека // Франкл В. Человек в поисках смысла. М. : Прогресс, 1990. С. 54–69.
28. Анкерсмит Ф. Возвышенный исторический опыт. М. : Европа, 2007. 612 с.
29. Бескова И.Б. Личность творца в зеркале творческого прозрения // Творчество: эпистемологический анализ. М. : ИФ РАН, 2011. С. 68–90.
30. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. М. : Инфра-М, 1998. 528 с.
31. Шпет Г.Г. Мысль и слово // Избранные труды. М. : РОССПЭН, 2005. 688 с.
32. Бердяев Н. Смысл творчества (опыт оправдания человека). М. : Г.А. Лемана и С.И. Сахарова, 1916. С. 265, 268. URL: <http://psylib.org.ua/books/berdn01/index.htm>
33. Идентичность: социально-психологические и социально-философские аспекты / К.В. Патырбаева, В.В. Козлов, Е.Ю. Мазур, Г.М. Конобеев, Д.В. Мазур, К. Марицас, М.И. Патырбаева ; науч. ред. К.В. Патырбаева. Пермь, 2012. 250 с.

34. **Князева Е.Н.** Творческое мышление: натуралистическое видение // Творчество: эпистемологический анализ. М. : ИФ РАН, 2011. С. 6–26.

Сведения об авторах:

Черникова Ирина Васильевна – профессор, доктор философских наук, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Россия, Томск). E-mail: chernic@mail.tsu.ru

Логиновская Юлия Владимировна – магистрант, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Россия, Томск). E-mail: urucel@yandex.ru

Поступила в редакцию 14 сентября 2019 г.

ON THE CREATIVE ESSENCE OF MAN IN THE CONTEXT OF AN IDENTITY CRISIS

Chernikova I.V., D.Sc. (Philosophy), Professor, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: chernic@mail.tsu.ru

Loginovskaya Yu.V., Master Student, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: urucel@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/47/6

Abstract. The dynamics of social and cultural changes in the world requires from a man to have stable internal support, the basis for which is grounded in the concept of human identity. The study of the human identity problem requires an interdisciplinary approach due to the multidimensional essence of the identity concept. The deeper understand of the human essence is especially important nowadays when the prospect of posthuman future is seriously discussed. The philosophical aspect of identity includes ontological (human nature), cognitive (cognition and consciousness) and axiological (values, ethics) characteristics that are traditionally revealed in individual, social, and cultural (linguistic and cultural) dimensions. The paper discusses the formation and development of the identity concept, on the basis of the “self” concept study with the method of the historical and philosophical analysis. The causes of the modern identity crisis are revealed, as well as its attendant phenomena (plurality of identity, narratives, online-identity etc.). The authors justify the idea that the concept of creative identity can confront the concepts of disappearing subjectivity. The analysis of the ways to overcome the identity crisis through the development of the creative principle is carried out and the concept of the “creative identity dimension” is proposed as a result of the research. The study revealed that some approaches to the concept of identity reveal new phenomena associated with the characteristics of the cultural and linguistic environment, manifested as a plurality of identities (the phenomenon of “proteanism”). Reliance on purely external social interactions without internal (cognitive) development and without the formation of an individual (creative) identity dissolves individuality of a person in a variety of narratives and discourses. Concerning the phenomena mentioned above, the authors make the conclusion that the disclosure of the cultural and the creative dimension of identity allow to resolve the identified crisis phenomena and gain the authenticity of man's being. Creative activity and the creative act is free and spontaneous expression of the self-identity that transforms the productive process where the realization of a person's destiny is possible and the victory of creativity over chaos is achieved by the culture.

Keywords: identity; self; subjectivity; person; crisis of identity; personality; creativity; creative nature of man.

References

1. Chernikova I.V., Sherenkova V.V. (2015) Problema sokhraneniya prirody cheloveka kak novyy aspekt krizisa identichnosti [The problem of preserving human identity as a new

- aspect of identity crisis] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 399. Tomsk. pp. 24–27.
2. Chernikova I.V. (2016) Sokhraneniye prirody cheloveka kak global'naya problema sovremennosti [Conservation of human nature as a global problem of our time]. M: Voprosy Filosofii. 9. pp. 36–43.
3. Zhukova O.I. (2010) Samost', yeye tipologiya i mesto v samoopredelenii cheloveka [Selfness, its typology and place in the self-determination of a person]. Philosophy doc. diss. Tomsk.
4. Jung K. (1995) Nastoyashcheye i budushcheye [Present and Future] // Analiticheskaya psikhologiya: Proshloye i nastoyashcheye. M: Martis. pp. 113–167.
5. Kasavina N.A. (2016) Ekzistentsial'nyy opyt: otchayaniye i nadezhda [Existential experience: despair and hope]. M: Filosofskie nauki.
6. Vysheslavtsev B.P. (1994) Etika preobrazhennogo Erosa [Ethics of the transformed Eros]. M: Respublika.
7. Frank S.L. (1990) Nepostizhimoye [Incomprehensible]. M: Pravda.
8. Mun'ye E. (1993) Personalizm [Personalism]. M: Gnozis.
9. Knigin A. N. (1999) Filosofskie problemy soznaniya [Philosophical problems of consciousness]. Tomsk: Tomsk University Publishing House
10. Delez Zh., Gvattari F. (2007) Anti-Edip: Kapitalizm i shizofreniya [Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia]. Ekaterinburg: U-Faktoriya.
11. Lokk Dzh. (1985) Sochineniya [Works]. Vol.2. M: Mysl'.
12. Popper K. (1998) The Self and Its Brain, London. New York: Routledge.
13. Strawson P.F. (2005) Entity and identity: and other essays. Oxford: Clarendon Press.
14. Ricoeur P. (2008) Ya-sam kak drugoy [I-myself as the other]. M.: Publishing House of Humanities.
15. Erickson E. (1996) Identichnost': yunost' i krizis [Identity: youth and crisis]. M: Progress.
16. Metzinger T. (2017) Nauka o mozge i mif o svoym "Ya". Tunnel' ego [The science of the mind and the myth of the Self. The Ego tunnel]. M: AST.
17. Damasio A. (2018) Tak nachinayetsya "Ya". Mozg i vozniknoveniye soznaniya [Self Comes to Mind: Constructing the Conscious Brain]. M.: Kar'yera Press
18. Mead G.H. (1992) Mind, Self and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist. Chicago, London.
19. Habermas J. (1991) Ponyatiye individual'nosti [The concept of individuality] // O chelovecheskom v cheloveke. M: Politizdat.
20. Zagidullin J.K., Ivanov D.V., Trufanova E.O. (2016) Soznaniye: objasneniye, konstruirovaniye, refleksiya [Consciousness: explanation, construction, reflection]. M: IF RAN.
21. Chernigovskaya T.V. (2019) Chelovek rasteryanny, lektsiya [A confused man, lecture]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Vate6EgS4SM> (Accessed: 03.05.2019).
22. Belinskaya E.P., Zhichkina A.E. (2017) Strategii samoprezentatsii v Internet i ikh svyaz' s real'noy identichnost'yu [Self-presentation strategies on the Internet and their connection with real identity]. URL: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/strategy> (Accessed: 04.05.2019).
23. Trufanova E. O. (2010) Chelovek v labirinte identichnostey [Man in the labyrinth of identities] // Voprosy Filosofii. 2. pp. 13–22.
24. Leontiev D.A. (2012) Identichnost' lichnosti v polisotsial'nom mire [Personality Identity in the Polysocial World] // Filosofskie nauki. 11. pp. 89–105.
25. Ilyin I.A. (1993) Sobraniye sochineniy v 10 t. [Collected Works in 10 volumes]. M: Russkaya kniga.
26. Abramova N.T., Voronin A.A., Mikhailov F.T. (2009) Samosoznaniye i kul'tura [Self-awareness and culture]. M: Nauka.
27. Frankl V. (1990) Samotranssendsentsiya kak fenomen cheloveka [Self-transcendence as a human phenomenon] /Chelovek v poiskakh smysla. M: Progress.

28. Ankersmit F. (2007) *Vozvyshennyi istoricheskiy opyt* [Sublime historical experience]. M: Evropa. pp. 310–318.
29. Beskova I.B. (2011) *Lichnost' tvortsa v zerkale tvorcheskogo prozreniya* [The Creator's Personality in the Mirror of Creative Insight] // *Tvorchestvo: epistemologicheskiy analiz*. M: IF RAN. pp. 68–90.
30. Petrovsky A.V., Yaroshevsky M.G. (1998) *Osnovy teoreticheskoy psikhologii* [Fundamentals of theoretical psychology]. M: Infra-M.
31. Shpet G.G. (2005) *Mysl' i slovo* [Thought and word] // *Izbrannyye trudy*. M: ROSSPEN.
32. Berdyaev N. (1916) *Smysl tvorchestva (opyt opravdaniya cheloveka)* [The meaning of creativity (the experience of human justification)]. M: G.A. Leman and S.I. Sakharov/ URL: <http://psylib.org.ua/books/berdn01/index.htm> (Accessed: 07.07.2019)
33. *Identichnost': sotsial'no-psikhologicheskiye i sotsial'no-filosofskiye aspekty* [Identity: socio-psychological and socio-philosophical aspects] (2012) K.V. Patyrbaeva, V.V. Kozlov, E.Yu. Mazur, G.M. Konobeev, D.V. Mazur, K. Maritsas, M.I. Patyrbaev; scientific ed. K.V. Patyrbaev. Perm': Perm. state nat. research un-t.
34. Knyazeva E.N. (2011) *Tvorcheskoye myshleniye: naturalisticheskoye videniye* [Creative Thinking: Naturalistic Vision] // *Tvorchestvo: epistemologicheskiy analiz*. M: IF RAS. pp. 6–26.

Received 14 September 2019

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 81

DOI: 10.17223/19996195/47/7

LANGUAGE, CONSCIOUSNESS AND CULTURE: SOME SUGGESTIONS TO DEVELOP FURTHER THE MOSCOW SCHOOL OF PSYCHOLINGUISTICS

S.P. Leonard, N.V. Ufimtseva, I.J. Markovina

Abstract. The Moscow school of psycholinguistics offers an applied, Neo-Humboldtian and Vygotskian approach to the problem of how language consolidates the cognitive and cultural experience of a community. The Moscow school of psycholinguistics places a great emphasis on culture as a source of conceptualizing experience through cognitive structures such as word associations. It uses natural language semantics as a cognitive approach to meaning and shows how cognition is structured. Traditionally, the Moscow school has perceived the problem of intercultural communication to lie in the systemic and symbolic association of words which are inherent in the local culture. Over the last few decades, Russian psycholinguists have tried to tease apart what they understand to be the cultural specificity of language consciousness by analysing cross-linguistic data from free association experiments. The ultimate objective with this research is to map cross-cultural ontologies with a view to facilitating intercultural communication, but also as a means of appreciating more fully other cultures. With the ongoing trend of globalisation, cultural fluidity and the beckoning opportunities that Big Data analytics will surely provide, it is perhaps time to pause to reconsider future avenues of research within the exciting research paradigm of cultural semantics. It is also an opportunity to reconfigure some of the terminology such as linguistic ‘worldview’ which should be understood *not* as a fixed conception of the world which envelops the thinking subject, but more as a continually evolving ‘cultural mindset’ that articulates different perceptions of the world. As more linguists question generative theories of language, interest in cultural semantics is expected to accelerate and might embrace the semantic association tools that the Moscow school has developed. This article makes a few tentative suggestions as to how the Moscow school could refashion the renewed interest in cultural lexical associations and its related findings on pragmatically conditioned meanings. By engaging with ethnographic data, speech acts and by developing more of an ethnopragmatic approach that examines the diversity of speech practices and shows how both syntax and morphology encode grammar, the Moscow school should be well positioned to continue to reap the dividends of the recent interest in the language culture interface. As ethnography begins to team up with the use of digital data and Smartphone dictionary apps., our resources should become at some point in the future far more comprehensive than they ever have been before. Attempts to disentangle the language, culture, consciousness nexus from lexical associations based on Big Data analytics might be one of the beneficiaries of these developments.

Keywords: language; culture; consciousness; Russian psycholinguistics; cultural mindset.

Introduction

Language is integral to cultural mindset. When army tanks were introduced into Africa by the European powers, the Swahili word chosen for the vehicle was *faru* meaning ‘rhinoceros’. On the other hand, the reason they were called ‘tanks’ in English is that the British developed them in the desert of North Africa. To keep the project secret, they said they were experimenting on a new kind of (water) ‘tank’ for the desert. Languages thus represent different ways of thinking about the world. Language is *neither* an empty container that conveys pre-existing meanings *nor* is language a set of labels that can be placed on pre-existing concepts. Contrary to what generative linguists might believe, language is also much more than a set of rules. Every aspect of language (syntax, morphology etc.) is socially influenced and culturally meaningful. Linguistic anthropologists claim that language cannot in fact be understood without reference to the particular social contexts in which it is used. According to linguistic anthropologists [1–4], language is not a static, neutral medium for communication, but rather a set of socially embedded practices. Language is thus inherently social; language and culture co-evolve in a symbiotic relationship and are dialectic by nature. Language shapes and is shaped by cultural values and social power, and linguistic anthropologists want to find out how this occurs.

When thinking about how language is shaped by culture, one might ask at a local level what is it that makes language meaningful? Language ‘is’ what its speakers believe it to be. Following Kroskrity [5], language ideologies are understood as ‘beliefs or feelings about language as used in their social worlds’. Unsurprisingly perhaps, it turns out that language ideologies determine conceptualisations of language amongst linguists as well as speech communities. For instance, language is often constituted by Russian linguists in terms of national stereotypes. As such, Russians have a tendency to view culture as self-contained entities, the objectification perhaps of the *Volksgeist*. Indeed, there is even a discipline devoted to this kind of study – culturology. Echoes of this can be seen in the work of Friedrich [6] where language and culture constitute a single domain.

Some might say this represents the functionalist approach based on an essentialist view of culture where national cultures are seen to be more or less static. In contrast to this, a constructivist approach would conceive of culture as dynamic and not the same for entire national groups.

The purpose of this article is to show how these language ideologies of Russian linguists might still shed new light on age old problems of the relationship between language, culture and consciousness. In tackling this problem, the starting point for many Russian psycholinguistics is that words

are integrated into the 'worldview' of a dominant conceptual paradigm. Russian psycholinguistics has followed the Boasian approach of attempting to discover how languages encode their speakers' distinctive view of the world. In doing so, care has been taken not to mistake metaphoricity for literal usage when thinking about language and culture. Just because one culture talks about half past ten being half past nine (Danish, Swedish, Norwegian) does not mean these cultures have a different concept of time. Metaphoric mappings differ between languages, often substantially so. Germans say *vorgestern*, the French *avant-hier*. In English, we have to say 'the day before yesterday'. The meaning is the same. Does this really tell us anything significant about the differences in the way that English and German speakers perceive time? As we will come onto see, an accurate understanding of 'cultural mindsets' requires an examination of this 'patterning' of conceptual frameworks and paths, and not looking at words in isolation. Language must be embedded within a matrix of human interaction [7].

Metaphors are grounded in experience and not 'cultural mindsets', and one of the difficulties is that language and experience are conjoined and inseparable for language is the vehicle for nearly every type of cultural expression [8]. In English, one can 'swallow an idea', but this does not tell us anything about the 'cultural mindset' of English speakers. In turn, phenomenology with its embodied understanding of language has shown that language and consciousness are also intertwined in a symbiotic relationship: 'experience no sooner comes into consciousness than it becomes penetrated by linguistic forms' [9]. Phenomenologists want to stress the primacy of human experience in a linguistically and culturally bound reality [3, 4, 10], and we believe phenomenology can help inform further development in the Moscow school approach. Disentangling the relationship between language and culture is thus problematic, but it is still a legitimate question to ask how the primacy of human experience plays out in the language culture interface. Whilst the relationship between language and culture is a mutually influencing interactive one, the Moscow school of Russian psycholinguistics suggests that it is in fact culture as the cultivation of the mind through language and thought that takes priority. But before turning to the language-culture interface, let us look briefly at the background of the 'cultural mindset' or language ideology of the Russian psycholinguists themselves.

Russian psycholinguistics has steered clear of many of the mentalist and universalist tendencies that characterise contemporary linguistics and has remained focused on the questions of the language and culture interface. Fortunately, much of Russian linguistics has never really been tarred with the innatist brush and its findings are therefore relevant to every linguistic anthropologist interested in the notion of language as symbolic thought. The flawed and rather obsessive search for linguistic universals has often left the questions of linguistic and cultural consciousness falling down the cracks of

interdisciplinary niches. However, this has not been the case in Russia. Russian psycholinguistics offers an applied approach to the problem of language and consciousness that attempts to take the perspective of a cultural insider. Using the association method (explained subsequently), it can be observed for instance that the notion of FRIEND occupies a central place in what we might call the linguistic consciousness of Russian speakers [11]. A friend is viewed as FAITHFUL (69), RELIABLE (9), FOREVER (2), TILL DEATH (1). It has been shown that from the age of 10, the notion of FRIEND becomes one of the key semantic primes for a Russian speaker [12] (the numbers in brackets represent the number of times the word was given as an association). One might say therefore that the linguistic consciousness of an average Russian speaker is rather friend-centric. For a native English speaker, the notion of friend plays much less of a central role in the cultural psyche, appearing as entry number 73 (as opposed to 8 for Russian speakers) on an index of cultural semantic primes for native English speakers. What is more, the lexical associations of the word 'friend' are quite different for the average English speaker: ENEMY (22); FOE (9); GIRL (4); GOOD (4) as well as ACQUAINTANCE, COMPANION and COLLEAGUE. Reference is thus made to the more typical collocations of the word as opposed to the actual qualities of what they perceive a 'friend' to be.

It is claimed that such analyses illustrate the contrasts in cultural consciousness between English and Russian speakers, but some might say the 'glocalisation' of English renders it problematic to speak of the prototypical English speaker. For many Russian linguists, culture is constituted by socially shared symbolic meaning and therefore cannot be biologically grounded; language is thought of as the product of cultural transmission because it shares experiences and enhances cognition (cf. Nelson and Shaw [13]).

More specifically, Russian psycholinguistics has its roots in Vygotsky's [14] vision of language and culture and his Sociocultural Theory which emphasized the importance of social interaction in the development of cognition. Russian psycholinguistics sees culture as primarily a system of consciousness and in doing so pays homage to Humboldt's notion of *Weltansicht* ('worldview'), i.e. the processing of the world through the faculty of language. One of the reasons so few linguists took up Humboldt's work might be that the *Weltansicht* term has been frequently misunderstood with *Weltanschauung* and all its ideological undertones. In discussions of language and thought, Humboldt's work has been almost entirely ignored in favour of the Sapir-Whorf Hypothesis. When quoted as pithy aphorisms, this hypothesis is also often misunderstood. Steiner [15] and Underhill [16] have taken seriously Humboldt's contributions to linguistics.

Humboldt's views were carried on by Leo Weisgerber and the Neo-Humboldtians with their notion of *sprachliches Weltbild*. Weisgerber showed how meaning is interrelated with many different aspects of human experience.

Much of Humboldt's work has been hopelessly misunderstood, but the main idea was that every language, a particular community's mother tongue, was a repository of cognitive content. The 'worldview' is 'the capacity which language bestows upon us to form the concepts with which we think and which we need in order to communicate' [16]. A linguistic 'worldview' does not interpret the world. Instead, it enables man to form a concept of the world through language by 'furnishing him with a prior linguistic comprehension of the world' [17].

Humboldt was interested in the question of how we gain access to the 'worldview' of a foreign language speaker, and this too is the question that the Russian psycholinguists have taken up in earnest. The Russian contribution to the notion of 'worldview' has been an enriching and thought-provoking one, but one that has been largely misunderstood beyond Russia. It might be perceived to be anachronistic, ethnocentric and cultural essentialist; a product of a 'cold war' mentality where a cultural specificity of consciousness was ring-fenced in terms of nationality alone. Some might see it as having a tendency to engage with folk linguistic stereotypes. The neo-Whorfian approach tends to view particular languages as demarcated, cognitively represented systems in which linguistic meaning is inherent. For these reasons perhaps, many linguists shy away from engaging with schools of thought that seem too deterministic in their approach to language and culture. However, the Russian approach to meaning differs from the Whorfian one. Whilst Whorf focuses on the linguistic meaning of words, the Russian psycholinguistic interpretation focuses on the human activity and views the meaning as a unit of consciousness, as an 'object' meaning externalised by a word. This kind of interpretation focuses on the reality of human interaction with objects and the meaning develops as a result of this interaction.

Another approach that might seem to be deterministic is Wierzbicka's Natural Semantic Metalanguage (NSM) model whose objectives are related (but quite different) to the Moscow school and that has resulted in considerable discussion (both positive and negative). NSM attempts to reduce the cultural semantics of all lexicons down to a restricted set of semantic primes. One of the appeals of this model is that unlike most linguistic theories it is non Anglo-centric and is intelligible to people without specialist linguistic training. With its lexical approach where words are considered society's most basic cultural artefacts, the Moscow school and NSM might have similar appeal, tapping into the same audience in order to advance the discussion on the relationship between language, culture and consciousness. Instead of breaking down the meaning of 'untranslatable' culture-specific words such as the Russian word *дыша* (often translated as 'soul') into semantic primes, the Moscow school relies on associations. With this example, the associations of *дыша* in Russian are: 'body', 'man', 'God'; 'heart', 'man', 'darkness', 'kindness' etc. (source: the Russian Associative Dictionary, Karaulov, Sorokin, Tarasov, Ufimtseva, Cherkasova [18]).

In the experience of Leonard, the word is often used to refer to the spirit of humility of a person and thus one could say in Russian that you wish to see his or her *dyua* perhaps in the context of getting to know somebody whereas in English it would seem particular to say that you wanted to see somebody's 'soul'. Instead, we might talk of somebody's 'spirit'. NSM effectively attempts to overcome this translation deficit by combining primes with universally intelligible canonical sentences. The Moscow school approach would benefit from an approach whereby the associations were better contextualized with their various collocations embedded in online corpora resources.

Returning to Humboldt, he thought language was a form of consciousness, the manifestation of a psychic life of a given community: a notion which sits somewhat awkwardly in any contemporary, multiculturalist society. Humboldt claimed that language did not just reflect consciousness, but actually shaped it. Many Russian linguists have pursued research in this vain, showing how language consolidates the cognitive experience of a community. The underlying belief is that language imposes a certain conceptualisation of reality on its users. However, it is important to note that Humboldt believed that in order to understand a worldview of a foreign language, a speaker must understand how a language harnesses and organises concepts. One cannot just look at words in isolation, but one needs to understand the context of their associations. Understanding cultural mindsets requires an examination of this 'patterning' [19, 20] or unconscious association of words and conceptual frameworks and paths. It is by analysing this Sapirian 'patterning' that Russian psycholinguistics will have most to offer.

If correctly interpreted, the Moscow school's cultural semantic analyses are illuminating and insightful. A correct interpretation should not allow one to deduce from associative experiments (discussed subsequently) that lexical associations are the sole ingredients of so-called *cultural codes*. Furthermore, cultural codes should not be seen as self-contained cultural concepts specific to nation-states. Even if symbolic interpretations differ between cultures, social cognition with regards to many aspects of social institutions such as, say, family and religion are of course shared. A revised Russian psycholinguistic approach to language, culture and consciousness embraces therefore a perspective that is thus more culturally fluid than before.

Russian psycholinguistics can now present to an English speaking audience its latest thinking on language, culture and consciousness in *revised* terms. Firstly, it is recognized that a linguistic 'worldview' should be understood *not* as a fixed conception of the world which envelops the thinking subject, but more as a continually evolving 'cultural mindset' that articulates different perceptions of the world. In this respect, Russian psycholinguistics would remain faithful to their Vygotskyian and Humboldtian roots, providing Humboldt's work is for once correctly understood [16], but at the same

time take the research in a new direction. Underhill [16] offers an excellent analysis of how Humboldt has been so widely misunderstood.

In updating the Moscow school's views on the language, culture, consciousness nexus, the broad approach and teleology would remain largely the same but the terminology would be modified to reflect a less deterministic approach. It is now understood that the term 'worldview' can be problematic for it might imply that speech communities are somehow ideologically homogenous and self-contained, and one might speak instead in terms of 'cultural mindsets' as understood through language. It is worthwhile thus to be wary of what one might call the constraints of language-worldview isomorphism: there is not a one-to-one relationship between one language and one nation-state. The idea that a worldview is fixed by one's language would amount to a strong version of the Sapir-Whorf hypothesis and is rightly rejected by almost everybody. Linguistic output is not a direct expression of reality for there are 'several prisms through which information must pass before a speaker pronounces an utterance' [21]. When conducting research on language and consciousness, the importance of engaging with the phenomena of globalisation and the cultural fluidity that it implies should also be understood. Furthermore, it should be taken into consideration that ideologies can harness or pervert the way we see the world. Lakoff [22] has shown for instance how political metaphors in American English reflect the ideology of the family.

Russian psycholinguistics may no longer wish to speak in terms of the Humboldtian *Weltansicht*, but it would be wrong to dispense altogether with Humboldt's work on language. In fact, an alternative way to approach the 'cultural mindset' might be via Humboldt's *Sprachsinn* ('the sense of language'). Humboldt meant by this the capacity for thought that language enables. *Sprachsinn* represents a 'sense of language' at an individual, phenomenological level, something that a language learner is acutely aware of when he starts to learn a language. *Sprachsinn* also refers to our shared understanding as a linguistic community. In the context of learning a new language, this dynamic, vital 'sense of language' gives us a phenomenological and experiential understanding or 'feel' for a new language, but also enables us to reflect on the sense of our mother tongue with original perspectives.

To speak in terms of the phenomenological 'feel' of language represents a move away from the previous Russian psycholinguistic research which spoke exclusively in terms of mental objects and linguistic worldviews. According to previous interpretations, the picture of a mental object included a linguistic picture. It was a cognitive, integrationist (and not separatist) approach to language where language and culture are linked through a paradox of reciprocal dependence. Language signs should not be considered in isolation from, but in relation to other forms of cultural behavior or cognition. As previously noted, the Moscow school analysis over-

lapped significantly with the cultural semantics and Natural Semantic Metalanguage (NSM) of Wierzbicka [23], and as we shall see has retained a number of characteristics germane to cultural semantics. The research is conducted in the same spirit, that is to say the objective is to unearth the conceptualisations embedded in language, not in explaining why a particular language embodies a particular conceptualisation [24]. A linguistic anthropologist might consider if the overall analysis would however be richer if the Moscow school engaged with the latter question too. Both models aim to identify and describe culture-specific elements of meaning and cognition, but the Moscow school has not focused on the universalist search for 'cultural keywords' or 'semantic primes' in the same way that NSM has. Wierzbicka is certainly right that 'in searching for either universal or culture-specific features of cognition we are searching for certain generalizations' [25], and her work should be applauded for finding a way to describe linguistic meaning non-ethnocentrically. However, simplifying everything to a core of semantic primes is perhaps not a viable solution to the overall problem, or at least it is only part of the solution. But that is not to play-down Wierzbicka's extraordinary contribution to cultural semantics.

It is worth perhaps pausing at this point to remind ourselves that Sapir rejected on empirical grounds the idea that culture and language were 'in any true sense causally related. Culture [he claimed] may be defined as *what* a society does and thinks. Language is a particular *how* of thought [26]. Some of the association experiments that we will come onto look at could perhaps be interpreted as predisposing some kind of causality between language and culture. We should be careful not to conflate linguistic terms and the psychological and cultural meaning of concepts to which they are linked. In this regard, Slobin [27] would presumably disagree with some of the findings of the Moscow school when he states that 'language evokes ideas; it does not represent them. Linguistic expression is thus not a straightforward map of consciousness or thought. It is a highly selective and conventionally schematic map'. A similar criticism has of course been levelled at the work of Sapir and Whorf.

Within the literature in English on language and the cultural meaning of concepts, research has focused overwhelmingly on the so-called Sapir-Whorf hypothesis. These discussions tend to assume the strong version of the hypothesis and refute it on the grounds of ethnocentrism and for reasons that it implies the map between thought and linguistic expression is straightforward. Linguistic relativism has thus become something of a *bête noire* for many linguists. Linguistic relativity assumes that there are differences between the perception of the world entrenched in languages from different cultures whereas determinists would have us believe that a national language actually conditions human cognition. With this in mind, let us now turn our attention to the Russian notion of culture as a system of consciousness.

Culture as a system of consciousness

In line perhaps with the thinking of Herder and Humboldt (but without the Romantic connotations of the former), Russian psycholinguists [28] have had a tendency to present the 'common consciousness' of a culture as something systemic. According to Tarasov [29], one of the difficulties of intercultural communication lies in the fact that the meaning of words is linked to a network of symbolic associations that differ from culture to culture. To state the obvious, a thought cannot be directly transferred from one head to another. Humboldt [30] made similar observations and believed that linguistic worldviews had 'ethnic-subjective' characters. Nowadays, we might prefer to speak of different groups and nation-states having access to different cultural mindsets as seen through language. The organisation of these cultural mindsets conceptualised as a combination of conceptual and perceptual knowledge and articulated through language represents what a number of Russian linguists [29] have coined 'verbal or 'linguistic consciousness'. To put it another way, in accordance with the Moscow school of psycholinguistics, 'linguistic consciousness' refers to the aggregate of cultural knowledge (including sensual perception) of a group of people (perhaps defined in terms of nation-state, tribe or even ideological group) as externalised through language. This notion of linguistic consciousness represents both conceptual inner speech and spoken language (with its phonological structure as a correlate of consciousness) as simultaneous, functional units [28, 31].

As noted in the Introduction, there is nowadays a broad consensus amongst linguistic anthropologists that language is a reflection of social and cultural life, but the direction of causality between language and culture remains a moot point. Russian psycholinguistics works on the proviso that it is culture (and not language) that 'shapes' meaning through an 'activity structure' [32]. This 'activity structure' consists of the interplay between inner speech and spoken language as it rises to the phonological level and it is this interplay that is invoked when Russian psycholinguists speak of 'linguistic consciousness'. According to Leontiev's 'activity structure', language consists of two languages, the formal one (the structure) and the one containing the meanings. This linguistic consciousness is distributed amongst the various layers of perception in all its modalities. The notion of consciousness is different from 'thought' which should be understood as 'conceptual structure' and about which we can say relatively little: no amount of introspection is going to yield the computational form of thought' [33]. It is also this interaction that provides access to a foreign culture. Zhinkin [31] makes the point that this inner speech as a means of mediating the activity of the mind is not in any particular language but is instead a vehicle for the spoken articulation of 'images' or 'images of the world' (*obraz mira*).

When Russian psycholinguists speak in terms of *culture* as a system of consciousness, they refer then in a rather Malinowskian spirit to the col-

lective, symbolic and cultural associations of the words of a language. As we saw in the opening example, there is clearly an intimate relationship between the development of language and culture. As noted in the Introduction, the two are intermingled and the task of disentangling them is seldom straightforward. Research suggests that these prototypical, cultural associations can vary considerably from language to language presenting all kinds of obstacles for the language learner and for intercultural communication more generally. Any translator knows that languages seldom line up exactly and associative experiments have shown the magnitude of some of these cultural semantic discrepancies. Inevitably, we understand and assess another culture from the position of our own. In order to close this gap, we would need a better understanding of the opposing or new culture's symbolic and cultural associations that lie behind the words of the language, but also through non-verbal cultural norms. Anthropologists access the latter through ethnography. Some of these cultural differences are not as insurmountable as sometimes presented by certain Russian psycholinguists [34] who seemed to insist on cultures being 'ethnically conditioned'. Through ethnography based on participation observation and living long-term in the target culture, one will gradually not only understand but absorb the new network of associations. Anthropologists that have done long-term fieldwork in alien environments will be aware of this. Cultural 'recoding' is not a simple matter, but it is not impossible. From a Russian perspective, it might seem that Russia and the West occupy self-contained, independent cultural units, but the cultural and semantic gaps are eminently bridgeable and we are able to reconceptualise existing cultural conceptualisations. That is not to say, however, that interpretations of the same communicative act will be identical. Tasarov [29] believed that the obstacles to an identical interpretation lie in the systemic and symbolic associations of words which are inherent to the local culture and that is undoubtedly true.

In recent years, the primary focus of the Moscow school of psycholinguistics has become the issue of the cultural specificity of this language consciousness. Attempts have been made to compare systematically cultural mindsets of groups of speakers that represent quite different cultures and cultural values. The ultimate objective would be to map cross-cultural ontologies with a view to facilitating intercultural communication, but also as a means of appreciating more fully other cultures. In order to fully understand somebody who speaks another language and who represents an unfamiliar culture, it is necessary to understand both the target language as well as the tapestry of rich cultural and symbolic associations behind the words. Tasarov [35] referred to this mental tapestry as the 'images of consciousness'. It is these different systems of knowledge and symbolic culture that frustrate communication between speakers of two different cultures, and not language alone. Once again, Russian psycholinguists believe these cultural differences

to be 'systemic'. In order to facilitate intercultural communication, the systemic structures of respective cultures need to be studied. This brings us back again to the synergies between linguistic anthropology and the Moscow school of psycholinguistics, both of which prioritise the importance of culture as a gateway to grasping the local linguistic consciousness and understanding the cultural concepts embedded in language.

With linguistic anthropology in mind, Robbins [36] shows how different manifestations of consciousness illuminate the difference between socio-centric cultures (e.g. ethnically homogenous tribal cultures, traditional Eastern cultures, Buddhist and Hindu etc.) and individual-centric cultures (Western, European and American cultures). Globalisation and colonialism have blurred many of these distinctions with their homogenizing impacts, but nonetheless Russian psycholinguists would approve of such a binary, dualistic model of cultural understandings of reality. As you might expect, the individual-centric cultures value rationality, logic, objectivity and a scientific perspective whereas with Eastern cultures there is a proclivity towards collective values, collective thinking and the abstract. In the experience of Leonard, Russia falls broadly speaking into the second category. Despite being a multi-ethnic country, in his opinion there appears to be a marked and collective homogeneity in terms of cultural values and representations of reality. One might now accuse him of the same essentialism and reification that one might level at Russian applied psycholinguistics, but he does believe these constructs have more value in understanding the Russian cultural psyche than a diverse Anglosphere culture. The English language is shared nowadays by a multitude of cultural identities. The fact of the matter is Russians do have a different 'worldview' or 'cultural mindset' than speakers of English living in the Anglosphere and this is surely reflected in 'ways of speaking' [37, 38]. Indeed, the Russian contribution would be richer if it were to go beyond purely lexical associations and look at all aspects of cultural pragmatics and ethnosyntax. Pulling apart this 'cultural mindset' is a task that goes beyond word associations. It should ideally go hand-in-hand with a detailed understanding of the historical and ideological make-up of a cultural identity. If undertaken with care and sensitivity, empirical applied psycholinguistic research and ethnography could synergise with one another no end.

Despite the above comments about the shared Russian cultural mindset, it should be borne in mind that *all* cultural conceptualisations are not equally shared by *all* members of a group, but must be somewhat heterogeneously distributed. As convenient as it might be, there is not some collective entity behind human conceptualisation. This means that one should be cautious of essentialist and reductionist tendencies associated with the notion of culture. Cultures are complex, dynamic and constantly being renegotiated. One might argue that the Moscow school of psycholinguistics model of linguistic consciousness has up until now put rather too much onus on a

‘worldview’ being somehow locked in to specific cultures. Living in Russia, Leonard (a British linguist) can understand fully the rationale for this, but in his experience large parts of the world are characterised by a much more heterogeneous cultural mindset that is often divided along political, ideological lines. If one were to look at the US at the moment, one might not wish to talk about native speakers of American English sharing one ‘worldview’, beyond the basic life fundamentals or ‘core values’ at least. The discrepancy in ‘worldviews’ between Trump and Hilary Clinton supporters is surely significant and reflects the fragmented, divided country that it has become. Indeed, politics in large parts of the West has become extremely polarised resulting in two speakers of the same language brought up in the same ‘culture’ sharing quite different ‘worldviews’ on a meta-political level at least.

Methodology for examining linguistic consciousness

Russian psycholinguists have used the associative method to investigate the so-called cultural specificity of linguistic consciousness. The claim is that the systemic character of the cultural mindset of a speaker can be accessed through experiments using associative dictionaries. An associative dictionary enables us to tap into the cultural presuppositions of a group of speakers by analysing the core associations that are assigned to respective words. At present there are a quite a number of associative databases: The Russian Associative Dictionary, The Edinburgh Associative Thesaurus (for English) and The French Associative Dictionary as well as Spanish and Slavic associative dictionaries to name just a few. With these databases, we are able to bring a degree of empirical sensitivity to the question of language and culture-specific cognition, but more are certainly needed. It is worth reminding ourselves at this point that the way people speak about the world is negotiated and constructed by speakers themselves. By understanding what they mean by their words (with all their subtle connotations and verbal associations), we are hopefully moving towards the heart of the cultural psyche of the speakers. We say ‘moving towards’, the associative meaning still depends of course on the experience of the speaker and the hearer on what they both know and think about the world. Digital corpora should in future help us to determine how ‘specific concepts expressed by individual lexical items in specific languages interact with large-scale conceptual mappings found in many different languages’ [39].

This semantic association that lies at the heart of the Moscow school methodology is one of the basic mechanisms of memory; an idea that goes back all the way to John Locke. Two hundred and fifty years later, the Swiss psychiatrist and psychoanalyst, Jung, used word associations in the twentieth century to unravel the subconscious. He showed his patients words. The patient would then say out loud the first thing that came to their mind. His

word association tests showed that words evoke emotions, memories and thoughts that we often tend to ignore. Word associations can be thought of as natural classifiers of the conceptual content of the vocabulary of the language. Ideas and concepts, which are available to the memory of a man are related. This relationship is based on the past experience of a man and, in the final analysis, more or less accurately reproduces objectively existing relationship between the phenomena of the real world. Under certain conditions, a revival of one idea or concept is accompanied by a revival of others ideas correlated with it. Since the associations reflect some significant relations between objects and phenomena of the real world, and thus between the concepts, it is reasonable to conclude that they play an important role in the structure of the lexical system of the language. This was pointed out long ago as by N.V. Krushevskiy [40]: 'Every word is linked to other words by ties of association by similarity; this similarity will not be only external, i.e. sound or structural, morphological, but also internal, semasiological. Or in other words: every word is capable, due to a special mental law, to bring in our mind other words with which it is similar, and is excited by these words'.

Russian applied psycholinguists claim that mass associative experiments can be used to access the linguistic consciousness of language speakers both synchronically and diachronically. For them, it has long been observed that the word not only refers to a particular object, but is a whole network of connotative related additional images. So, what is the evidence of the associative nature of the semantic component of words? Furthermore, can we be sure that word associations compiled through an algorithm for a dictionary are an accurate reflection of a specific culture? To enrich further this paradigm of research, it would be necessary to look in detail at differences in collocations, grammatical behaviour and perhaps most importantly the context in which the words are used. Then, we can begin to identify differences in conceptualisation. One way to do this would be to develop mobile phone apps. for associative dictionaries (already exists for French) with the lexical associations embedded in a schema of collocations in different corpora of online texts. These associative dictionaries would be based on algorithmic sourced Big Data with tens of thousands of data points.

In a cross-cultural context, this data could then be used to identify both cultural similarities and differences at a systemic level. One might compare the associative experiments with Sharifian's [41] schemas of cultural conceptualisation where events, emotions and roles evoke different schemas depending on the relevant culture. An event schema such as a WEDDING taps into cultural models whereby a western Christian interpretation would trigger for instance all kinds of sub-schemas such as CHURCH, RECEPTION, CAKE, SPEECHES etc. Such associative schemas are an attempt at developing a theoretical framework that affords an integrated understanding of the notions of culture and cognition.

Using association experiments, data collected from a large number of informants of different linguistic and ethnic backgrounds showed that speakers select cognitive strategies in line with their own cultural mindset. Comparative research [42] into the Russian and English linguistic consciousness suggested that in accordance with the Russian linguistic image of the world the notion of private ownership was not very significant whereas English speakers had a tendency to view relations more through objects than human interactions. In this respect, the Chinese and Russian linguistic images of the world are apparently closer [43], but the sequencing of cognitive characteristics differs. Russian speakers perceive human interactions firstly in terms of the (1) space around people, and then (2) the people that are nearby and then (3) the objects that are around them. For speakers of Chinese, the sequence is said to be the inverse. Comparatively speaking, it would seem that the Russian consciousness is one that is rather people focused. Associative analyses show that native Russian and English speaker have in some respects different cultural conceptualisations of some very basic things such as WATER. For native speakers of English, WATER is associated with a variety of receptacles that relate to water such as 'tap', 'lake', 'sea' etc. Russian speakers' verbal associations are typically less focused on objects, and relate instead more to abstract concepts and the qualities of the substance. The first association given by Russian speakers was 'life', followed by 'sea', 'river', 'liquid', 'lake', 'wet', 'clean'. Interestingly when Russian bilinguals were asked to name the first associations that came to their mind in English, they did not say 'life' as their first association. 'Life' was then relegated to their third association: 'river', 'ocean', 'life', 'sea', 'fire', 'drink', 'blue'. Bilinguals whose lives are characterized by cross-cultural experiences often navigate between two systems of 'cultural mindsets' (what Wierzbicka calls 'cultural scripts') and these are of course reflected in their use of lexical items.

Popkova's [44] research works with Russian students of English to see how their verbal associations with regards to certain words changes over time. Data was collected on the following concepts: 'belief', 'eternity', 'will', 'time', 'sin', 'melancholy', 'fire' and 'truth'. Students were initially given the Russian word and asked to say in Russian which words came into their head immediately. Then, at the end of their studies (typically 3 or 4 years later) they were asked to give their associations in English. These two fields were then compared with the words that appear in the Kiss, Armstrong and Milroy [45] thesaurus of lexical associations to see to what extent over time their understanding of a concept had moved towards that of a native speaker or whether their cultural conceptualisation remained that of a Russian speaker. Each stimulus word was presented to 100 different subjects. The English speaking subjects were mostly undergraduates from a wide variety of British universities. The age range was from 17–22. The data was collected between 1968 and 1971, so rather dated now. The sex distribu-

tion was 64 per cent male and 36 per cent female. In order for this analysis to be more meaningful, we would need much more comprehensive and recent resources for the English associations.

The results show that over time the cultural conceptualisation of a Russian student of English shifted slightly towards that of the native English speaker, but not entirely. The data suggest, as one might expect, that the fluent speaker of a foreign language does not dispense with his or her indigenous cultural conceptualisations. Russian linguists have used such data as evidence to support their own language ideology whereby cultures remain largely self-contained monadic entities despite globalisation and the kind of cultural fluidity that is beginning to characterise the twenty-first century. Here are a couple examples from the research (Table 1, 2).

Table 1

'Belief'

Concept	Associations in Russian of Russian speakers	Associations in English of Russian speakers	Associations of English speakers (Kiss, Armstrong and Milroy, 1972)
<i>Вера (belief)</i>	Надежда (Hope) (40), Бог (God) (26), Любовь (Love) (13), Церковь (Church) (13), Религия (Religion) (7)	God (23), Hope (19), Trust (11), Love (7), Strong (7), Church (7), Truth (6), Religion (6), Relief (4), Believe (3), In love (2), In God (2), Faith (2)	Religion (20), God (15), Faith (14), Idea (4), Conviction (2), Creed (2), Disbelief (2), Ideal (2), Thought (2), Trust (2)

Table 2

'Eternity'

Concept	Associations in Russian of Russian speakers	Associations in English of Russian speakers	Associations of English speakers (Kiss, Armstrong and Milroy, 1972)
<i>Вечность (eternity)</i>	Бесконечность (Infinity) (13), Жизнь (Life) (12), Вселенная (Universe) (11), Время (Time) (10), Бессмертие (Immortality) (6), Бог (God) (5), Мир (World) (4), Смерть (Death) (3), Будущее (Future) (3), Пустота (Emptiness) (2), Рай (Paradise) (2)	Space (12), Life (11), Universe (9), Time (9), Death (5), Love (4), God (4), Forever (3), World (2), Art (2), Enemy (2), Century (2), Endless (2), Enter (2), Paradise (2), Soul (2)	Ever (18), Infinity (9), Life (9), Death (7), Forever (6), Heaven (6), Hell (5), For ever (3), God (3), Always (2), Length (2), Now (2), Ring (2), Space (2), Universe (2)

It is clear that the associative fields of Russian students of English changed as their studies of English progressed. In the first table, we can see that the primary association of the word *Вера* was 'hope' and that became 'God' when asked again later in their studies. However, these tables show

that Russian students of English do not adopt the associations of English speakers as they become increasingly immersed in the English language. Instead, they maintain the Russian associations by and large and simply translate them into English when asked for the association in English. One might infer from such very limited lexical association analyses that the linguistic consciousness in the Moscow school sense of the term can certainly modify over time but exposure to a foreign language and culture does not result entirely in one thinking like a native speaker of the target language.

Conclusion

As Sweetser [46] states: ‘it should not be a controversial claim that relationships between linguistic form and function reflect human conceptual structure and general principles of cognitive organisation’. She goes on to remind us that in order to understand metaphor, we must give up old prejudices. We can no longer insist on a single relationship between word and world. The real picture is much more complicated than this, and thus lexical associations are most useful when partnered with results from linguistic ethnography and its findings on pragmatically conditioned meanings. The evidence of how culture permeates the grammatical structure of language, and not just the lexicon, is ample and presented in studies such as the ones on honorific inflection and agreement in Japanese [47, 48], noun classes and categorization of nouns [49], extensive differences in grammar of men’s and women’s speech [50], to mention but a few. Language requires concurrent ethnographic research. By widening the scope of the research paradigm to include an ethnography of speaking and a phenomenology of speech that looks at discourse schemas, use of pronouns, paralinguistic features, ways of speaking etc., we do not in our opinion lose the systemic presentations of lexico-semantic categories. We will end up with a research paradigm much richer in terms of lexico-pragmatic implications.

Characterised by its Vygotskyian Neohumboldtian comparative semantics pedigree, the Moscow school of linguistics places a great emphasis on culture as a source of conceptualizing experience through cognitive structures such as word associations. It uses natural language semantics as a cognitive approach to meaning and shows how cognition is structured. The Moscow school does not subscribe to a monolithic and essentialised notion of culture, but equally it starts from the point that cultural differences exist and thus it is legitimate to investigate how these are encoded in language using empirical means. With an objective of facilitating intercultural communication, it promotes analytical tools based on lexical association to understand these cultural differences better. It does not employ an abstract notion of culture, but instead speaks of cultural conceptualisations. The Moscow school now intends to go beyond the lexicon and examine cultural con-

ceptualisation at all the grammatical levels of language. One weakness with the lexical approach is that languages represent ‘archives of conceptualisation’ [51] that may have been active at some stage in the collective cultural cognition. As mentioned earlier, the mapping of language (lexical association) to culture is more complicated than one might infer from looking at the association data. Speakers should not be seen as ‘imprisoned’ in their languages; an individual’s lexical associations will reflect a rich tapestry of a multitude of cultural and social influences. One should therefore be cautious in drawing conclusions from lexical association data alone.

With the appeal of the Natural Semantic Metalanguage approach in particular, there has been of late a revival in the interest of cultural semantics. As more linguists question generative theories of language, we would expect this interest to accelerate and to embrace the semantic association tools that the Moscow school has developed. By engaging with ethnographic data, speech acts and by developing more of an ethnopragmatic approach that examines the diversity of speech practices and shows how both syntax and morphology encode grammar, the Moscow school should be well positioned to continue to reap the dividends of the recent interest in the language culture interface. As ethnography begins to team up with the use of digital data and Smartphone dictionary apps., our resources should become at some point in the future far more comprehensive than they ever have been before. Attempts to disentangle the language, culture, consciousness nexus from lexical associations based on Big Data analytics might be one of the beneficiaries of these developments.

Information about authors:

Stephen Pax Leonard – Ph.D., Associate Professor, Institute of Linguistics and Intercultural Communication, Sechenov First Moscow State Medical University (Moscow, Russia). E-mail: stephen.leonard@msmu1.ru

Ufimtseva Natalia – D.Sc. (Linguistics), Professor, Chair of the Department of Ethnopsycholinguistics, Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia). E-mail: nufimtseva@yandex.ru

Markovina Irina – Ph.D. (Linguistics), Professor, Director of Institute of Linguistics and Intercultural Communication, Sechenov First Moscow State Medical University (Moscow, Russia). E-mail: irina_markovina@mail.ru

References

1. Hymes D. (1964) *Language in Culture and Society: A Reader in Linguistics and Anthropology*. New York: Harper and Row.
2. Duranti A. (1997) *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
3. Leonard S.P. (2013) Phenomenology of Speech in a Cold Place: The Polar Eskimo language as “lived experience”. *International Journal of Language Studies*, Vol. 7 (1). pp. 151–174.
4. Leonard S.P. (2014) *The Polar North: Ways of Speaking, Ways of Belonging*. London, Francis Boutle.

5. Kroskrity P.V. (2004) Language Ideologies. In: *A Companion to Linguistic Anthropology*. Oxford, Blackwell. pp. 431–448.
6. Friedrich P. (1989) Language, Ideology and Political Economy. *American Anthropologist* Vol. 91 (2). pp. 295–312.
7. Voloshinov V.N. (1973) *Marxism and the Philosophy of Language*. Translated by Matejka, L. and Titunik, I. R. New York and London, Seminar Press.
8. Leonard S.P. (2019) Voices from the Outside: the Instrumentality of Radio Messages in Colombian Kidnappings'. *Language & Communication* 69. pp. 1–10.
9. Ochs E. (2012) Experiencing Language. *Anthropological Theory* 12 (2). pp. 142–160.
10. Konurbaev M.E. (2018) *Ontology and Phenomenology of Speech: An Existential Theory of Speech*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
11. Ufimtseva N. (2014) Russian Psycholinguistics: Contribution to the Theory of Intercultural Communication. *Intercultural Communication Studies* XXIII. pp. 1–14.
12. Bereseneva et al. (1995) *Asociacii detei ot 6 do 10 let* [Associations of Children from 6 to 10 years]. Perm: PGU.
13. Nelson K., Shaw L.K. (2002) Developing socially shared symbolic system. In: *Language, Literacy and Cognitive Development*, eds. James Brynes and Eric Amsel. Hove, UK: Psychology Press.
14. Vygotsky L. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
15. Steiner G. (1975) *After Babel: Aspects of Language and Translation*. Oxford: Oxford University Press.
16. Underhill J. (2009) *Humboldt, Worldview and Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
17. Thouard D. (2000) *Sur le caractère national des langues et autres écrits sur le langage*. Présentés, traduits et commentés par Denis Thouard. Essais 1 édition bilingue. Paris: Seuil.
18. Karaulov J.N., Sorokin J.A., Tarasov Y.F., Ufimtseva N.V., Cherkasova G.A. (2002) *Russkii assotsiativnyy slovar* [Russian Associative Dictionary]. Vol. 1 (2). M.: AST-Astrel.
19. Sapir E. (1921) *Language: An Introduction to the Study of Speech*. New York: Harcourt.
20. Sapir E. (1929) The Unconscious Patterning of Behaviour in Society, In: Ethel S. Dummer (ed.) *The Unconscious: A Symposium*. New York: Knopf. pp. 114–42.
21. Janda L. (2008) From Cognitive Linguistics to Cultural Linguistics. *Slovo i smysl / Word and Sense*, 8. pp. 48–68.
22. Lakoff G. (1996) *Moral Politics: What Conservatives Know that Liberals Don't*. Chicago: University of Chicago Press
23. Wierzbicka A. (1997) *Understanding Cultures Through Their Key Words*. Oxford: Oxford University Press.
24. Wierzbicka A. (1996) *Semantics: Primes and Universals*. Oxford: OUP.
25. Wierzbicka A. (2005) Empirical Universals of Language as a Basis for the Study of Other Human Universals and as a Tool for Exploring Cross-Cultural Differences. *Ethos* 33(2). pp. 256–291.
26. Lucy J.A. (1996) [1992]. *Language Diversity and Thought: A Reformulation of the Linguistic Relativity Hypothesis*. Cambridge: Cambridge University Press.
27. Slobin D.I. (1979) The Role of Language in Language Acquisition. Invited Address, 50th Annual Meeting of the Eastern Psychological Association, Philadelphia.
28. Vygotsky L. (1934) [1987]. *Thinking and Speech*. The Collected Works of Lev Vygotsky (Vol.1). New York: Plenum Press.
29. Tarasov Ye.F. (1998) *K postroenija teorii mezhkul'turnogo obstchenija* [Towards the construction of a theory of intercultural communication]. *Jazykovoe soznanie Formirovaniye i funkcionirovaniye*. M.: Institut Jazikoznania RAN. pp. 30–34.

30. Losonsky M. (1999) Humboldt: On Language, on the Diversity of Human Language Construction and its Influence on the Mental Development of the Human Species. Cambridge: CUP.
31. Zhinkin N. (1982) Rech kak Provdnik Informatsii [Speech as Information Medium]. M.
32. Leontiev A.A. (1999) Osnovy psikholingvistiki [Foundations of psycholinguistics]. M.: Smysl.
33. Jackendoff R. (2007) Language, Consciousness, Culture: Essays on Mental Structure. Cambridge: MIT Press.
34. Leontiev A. (1993) Jazykovoie soznanie i obraz mira [Language consciousness and the image of the world]. Jazyk i soznanie: paradoksalnaya ratsionalnost [Language and consciousness: Paradoxical rationality]. M.: Institut Jazykoznania RAN. pp. 16–21.
35. Tarasov Ye.F. (1996) Jazykovoie soznaniye – perespektivi issledovaniya [Language consciousness – research prospects]. Etnokulturnaja spetsifika yazykovogo soznaniya. M.: Institut Jazykoznania RAN. pp. 7–22.
36. Robbins M. (2018) Consciousness, Language and Self: Psychoanalytic, linguistic and anthropological Explorations of the Dual Nature of the Mind. London and New York: Routledge.
37. Leonard S.P. (2015) “Spoken Language is a Prison”: Ways of Belonging and Speaking in north-west Greenland. Polar Record 52 (2). pp. 1–11.
38. Hymes D.H. (1974) Ways of speaking. In R. Bauman & J. Sherzer (Eds.), Explorations in the ethnography of speaking. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 433–452
39. Stefanowitch A. (2004) Happiness in English and German: A Metaphorical-Pattern Analysis. In: Language, Culture and Mind, edited by M. Archard and S. Kemmer. Stanford: CSLI. pp. 137–49.
40. Krushevskiy N.V. (1883) Essay on the Science of Language. Kazan.
41. Sharifian F. (2017) Cultural Linguistics: Cultural Conceptualisations and Language. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
42. Balyasnikova N. (2003) "Svoy-chuzhoy" v jazykovom soznanii nositeley russkoy i angliyskoy kul'tur ["Friend or foe" in the linguistic consciousness of native speakers of Russian and English cultures] Abstract of Philology cand. diss. M.: Institut Jazykoznania RAN.
43. Tiande H. (2017) The national-cultural specificity of the opposition "friend or foe" in the linguistic consciousness of Russians and Chinese: on the material of Chinese and Russian languages. Philology cand. diss. M.: Institut Jazykoznania RAN.
44. Popkova E. (2002) Psycholinguistic features of language consciousness of bilinguals: On the material of Russian-English educational bilingualism. Philology cand. diss. M.
45. Kiss G., Armstrong C., Milroy R. (1972) The Associative Thesaurus of English. Edinburgh: University of Edinburgh Press, MGC Speech and Communication Unit.
46. Sweetser E. (1990) From Etymology to Pragmatics: Metaphorical and Cultural Aspects of Semantic Structure. Cambridge: Cambridge University Press.
47. Prideaux G.D. (1970) The Syntax of Japanese Horrifics. The Hague: Mouton.
48. Shibatani M. (1990) The Languages of Japan. Cambridge: Cambridge University Press.
49. Craig C.G. (ed.) (1986) Noun Classes and Categorisation. Amsterdam: John Benjamins.
50. Dunn M. (2000) Chukchi Women's Language: A Historical-Comparative Perspective. Anthropological Linguistics 42 (3). pp. 305–28.

Received 11 August 2019

**ЯЗЫК, СОЗНАНИЕ И КУЛЬТУРА: НЕКОТОРЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ
ДЛЯ ДАЛЬНЕЙШЕГО РАЗВИТИЯ МОСКОВСКОЙ ШКОЛЫ
ПСИХОЛИНГВИСТИКИ**

Стивен Пакс Леонард – кандидат наук, доцент Института лингвистики и межкультурной коммуникации, Первый Московский государственный медицинский университет им. И.М. Сеченова (Москва, Россия). E-mail: stephen.leonard@msmul@ru

Уфимцева Наталья Владимировна – доктор филологических наук, профессор, главный научный сотрудник Института языкознания РАН, зав. сектором этнопсихолингвистики (Москва, Россия). E-mail: nufimtseva@yandex.ru

Марковина Ирина Юрьевна – кандидат филологических наук, профессор, директор Института лингвистики и межкультурной коммуникации, Первый Московский государственный медицинский университет им. И.М. Сеченова (Москва, Россия). E-mail: irina_markovina@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/47/7

Аннотация. Статья представляет собой попытку осмысления истоков, современного состояния и перспектив развития московской психолингвистической школы через призму международной традиции изучения взаимосвязи языка, сознания и культуры. Московская психолингвистическая школа работает в рамках прикладных подходов, которые можно назвать нео-гумбольдтианскими, а точнее, на основе подходов, сформулированных в теоретическом наследии Л.С. Выготского, рассматривающих проблему роли языка в когнитивном и культурном опыте народов. Традиционно московская школа изучает феномен межкультурного общения с помощью ассоциативных экспериментов, выявляющих системные и символические лексические связи, отражающие этнокультурную специфику языкового сознания того или иного народа. В течение нескольких десятилетий российские психолингвисты детально изучают этнокультурную специфику языкового сознания, сопоставляя данные кросс-культурных исследований, полученных путем свободного ассоциативного эксперимента. Перспективной целью данных исследований является оптимизация межкультурного общения, а также, что не менее важно, более глубокое понимание специфики других культур. Как представляется, современные процессы глобализации, размывание культурных границ, а также неограниченные возможности исследований с использованием больших данных (Big Data) и самой парадигмы культурной семантики создали условия для движения вперед. Необходимо наметить новые направления исследований в рамках перспективного подхода с позиций культурной семантики. Следует уделить особое внимание таким ключевым понятиям, как «образ мира», и рассматривать его как обозначающее постоянно развивающееся культурное сознание, отражающее различное восприятие мира народами. По мнению авторов, на фоне снижения интереса к генеративным лингвистическим теориям, следует ожидать роста интереса к культурной семантике, что расширит возможности применения разработанных российской психолингвистикой ассоциативных методик как инструмента изучения языкового сознания и его специфики. Будущее научных исследований в этой области за многоаспектностью и междисциплинарностью. Перспективным представляется обращение к этнопрагматике, изучающей этнокультурную специфику речевых актов, особенности синтаксиса и морфологии различных грамматических систем. В этом контексте очевидна роль московской психолингвистической школы с ее интересом к вопросам взаимосвязи языка и культуры. Исследовательский арсенал современных ученых пополняется новыми инструментами, позволяющими оперировать большими данными (Big Data). Сегодня и в лингвистике необходимо применять масштабные комплексные подходы. Они, возможно, помогут разобраться в сложном взаимодействии и взаимовлиянии языка, культуры и сознания, так как позволят соединить результаты ассоциативных экспериментов и анализ больших данных.

Ключевые слова: язык; культура; сознание; российская психолингвистика; культурно обусловленный менталитет.

Поступила в редакцию 11 августа 2019 г.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОВЛАДЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ КАК ОСНОВА САМООРГАНИЗАЦИИ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА

К.Э. Безукладников, Б.А. Крузе, А.А. Романов, О.В. Вахрушева

Аннотация. Сложившаяся мировая геополитическая ситуация актуализирует потребность установления международного партнерства российских военных с армиями других стран в вопросе обеспечения государственной и коллективной безопасности, борьбе с мировым терроризмом и экстремизмом, проведения совместных учений. Это послужило причиной изменения требований к подготовке будущих офицеров и обусловило необходимость в военнослужащих, владеющих языком межнациональной коммуникации, исполняющих свои служебные обязанности на уровне мировых стандартов. Следовательно, для успешной профессиональной реализации в условиях современной действительности будущему офицеру необходимо непрерывно совершенствоваться в области изучения иностранного языка, самостоятельно организуясь. Поэтому в настоящий момент приоритетными направлениями в иноязычной подготовке курсантов являются самостоятельность и самоорганизация, которые выступают как взаимообусловленные. Инициирование развития самоорганизации возможно только посредством предваряющего формирования самостоятельности курсанта. Самостоятельность определяет готовность курсанта к самоорганизации. Значит, обучение иностранному языку в военном вузе должно опираться на формирование самостоятельности как фактора, повышающего эффективность языковой и профессиональной подготовки будущего военного. Такой качественный переход в обучении иностранному языку курсантов возможен, если внести изменения в организацию обучения, спроектировать весь комплекс преобразующих методических условий. Разработанная методика реализует новую направленность обучения и представляет собой алгоритм формирования самостоятельности посредством направленной организации самостоятельной работы, включает в себя несколько иерархично структурированных блоков: целевой, теоретический, технологический и результативный. В целевом блоке представлены цель и задачи. Цель методики определена с учетом изменения цели языкового образования и ориентирует процесс обучения иностранному языку в военном вузе на формирование личностных качеств будущих офицеров, таких как самостоятельность и самоорганизация, способствующих выполнению служебных обязанностей на уровне мировых стандартов. В теоретическом блоке описаны подходы к обучению и принципы, которые в совокупности являются концептуально-методологической основой методики. Поставленные цель, задачи, подходы и принципы определяют технологический блок методики. Данный блок включает лингводидактические условия, технологию организации самостоятельной работы и средства ее реализации. Технология организации самостоятельной работы курсантов посредством разработанных комплексов упражнений, как основа методики, включает элементы игры, дифференцированного и индивидуализированного обучения,

проектной технологии, модульной технологии, информационно-коммуникационной технологии, технологии развития критического мышления, технологии визуализации при изучении лексического материала. Комплексы разработаны таким образом, что в процессе выполнения упражнений пошагово формируются и активизируются компоненты самостоятельности (мотивационный, информационный, рефлексивный, операционный). Таким образом, при помощи заданий осуществляется поэтапное развитие самостоятельности через активацию всех ее структурных компонентов. В рамках комплексов для организации каждого вида самостоятельной работы с целью формирования заданного уровня самостоятельности выделено четыре группы упражнений: лексические, грамматические, упражнения для работы с текстом, упражнения для работы со словарной литературой. Средствами реализации технологии выступает и система иноязычных профессионально ориентированных текстов, которая представляет собой профессионально значимую иноязычную информационную среду. Критерии организации системы текстов для такой специфической группы, как военные, отобраны исходя из компонентов самостоятельности курсантов при обучении иностранному языку. Комплексы упражнений и система текстов обеспечивают соответствующее цели наполнение учебного процесса, способствуют формированию необходимого набора знаний, умений, навыков. В результативном блоке определяется продуктивность реализации методики. Разработанная методика обучения иностранному языку в военном вузе является современным инструментом достижения необходимой продуктивной организации учебного процесса на качественно новом уровне. Она позволяет спроектировать индивидуальную траекторию формирования самостоятельности курсанта с подбором индивидуальных заданий, с постановкой индивидуальных задач; развивает потребность курсанта в непрерывном самосовершенствовании в сфере изучения иностранного языка. Методика обучения иностранному языку в военном вузе на основе организации и интеграции самостоятельной работы разных видов (воспроизводящая, преобразующая и творческая) обеспечивает формирование самостоятельности и градиентный переход с уровня репродуктивно-подражательной самостоятельности на уровни поисково-исполнительской и творческой самостоятельности, а в результате – и развитие самоорганизации. В процессе апробации методики доказана эффективность формирования самостоятельности посредством организации самостоятельной работы. Выявлена положительная динамика развития самоорганизации курсантов.

Ключевые слова: иноязычная подготовка будущих офицеров; самоорганизации; самостоятельность; самостоятельная работа.

Введение

Самоорганизация имеет особую значимость для будущих офицеров не только в контексте самостоятельной организации своей деятельности по овладению иностранным языком, но и в освоении предстоящей профессии.

Операционно-деятельностная природа самоорганизации проявляется в способности военного специалиста решать поставленные задачи, в

том числе и боевые, наиболее результативным способом, с преимущественно рациональным использованием имеющегося ресурса времени.

По своей сути самоорганизация неотделима от организации и предшествует ей. Таким образом, можно заключить, что только офицер, являющийся самоорганизующейся личностью, способен эффективно организовывать повседневную деятельность подразделения; готов решать профессиональные задачи, связанные с организацией эксплуатации и технического контроля военной техники, боевых средств и оснащения, боеприпасов. Следовательно, самоорганизация обладает огромным потенциалом в аспекте профессиональной подготовки военного, является средством увеличения ее эффективности.

Потребность в самоорганизации возникает у курсантов с первых дней учебы в военном институте в силу особого качества его образовательного пространства. Говоря о специфике, необходимо пояснить, что в военном институте самостоятельная работа является одним из видов учебных занятий, полностью совпадающим по значимости с лекциями, семинарами, практическими и контрольными занятиями. Самостоятельная работа включена в текущее расписание занятий или организуется во время, определенное расписанием дня военного института. В большинстве случаев самостоятельная работа организуется без руководства преподавателя и требует именно самоорганизации курсантов.

В рамках дисциплины «Иностранный язык» целями самостоятельной работы являются подготовка к предстоящим практическим и контрольным занятиям, экзамену; оформление внеаудиторного практикума; ведение военно-научной работы (написание рефератов, докладов, статей). Рациональное использование времени самостоятельной работы курсантом в контексте результативного овладения иностранным языком возможно, если он готов и способен к самоорганизации, т.е. способен и готов к проявлению самостоятельности при овладении иностранным языком.

Мы полагаем, что развитие самоорганизации будущих офицеров в иноязычной деятельности будет идти через формирование самостоятельности, которую рассматриваем ее основой. Роль самостоятельности в определении ее как основы самоорганизации состоит в том, что для эффективного развития самоорганизации необходимо сознательное, активное отношение курсанта к осуществляемой деятельности по овладению иностранным языком с переходом от внешнего управления к внутреннему. Это, в свою очередь, актуализирует необходимость формирования самостоятельности при обучении иностранному языку в военном вузе.

Под самостоятельностью курсанта мы понимаем его способность и готовность к постоянному использованию иностранного языка для профессионального роста, профессиональной и социальной мобильности, работы по специальности на уровне мировых стандартов; его спо-

способность и готовность к непрерывному повышению уровня владения иностранным языком.

Такое понимание самостоятельности курсанта гарантирует успех деятельности будущего офицера в новой, изменяющейся обстановке, когда приоритетным становится умение самостоятельно разбираться во множестве иноязычной профессионально ориентированной информации, умение извлекать нужную и адекватно оценивать, определяя области ее применения.

Структура самостоятельности курсанта при обучении иностранному языку представлена совокупностью четырех взаимосвязанных компонентов (мотивационный, информационный, рефлексивный, операционный) и имеет три уровня (репродуктивно-подражательный, поисково-исполнительский и творческий). Каждый компонент выполняет определенную функцию в самостоятельной деятельности курсантов: мотивационный побуждает к ней; информационный и операционный создают базу для ее осуществления; рефлексивный обеспечивает ее самоконтроль и контроль. Мотивационный, информационный, рефлексивный и операционный компоненты каждого уровня развития самостоятельности представлены определенным содержанием.

В качестве адекватной учебной деятельности, в процессе которой формируется самостоятельность, рассматривается самостоятельная работа. Исходя из уровней развития иноязычной самостоятельности, выделены три вида самостоятельной работы (воспроизводящая, преобразующая и творческая), которые отличаются набором формируемых умений курсантов.

Развитие самостоятельности, а следовательно, и самоорганизации вероятно, если курсант усвоил способы, формы и эффективные приемы самостоятельной работы по овладению иностранным языком. Следовательно, вопрос организации самостоятельной работы курсантов при обучении иностранному языку приобретает особую актуальность.

Важно отметить, что самостоятельная работа по дисциплине «Иностранный язык» имеет значительный потенциал и может внести ощутимый вклад в профессиональную подготовку курсантов. Самостоятельная работа с иноязычными материалами, содержащими информацию о современных военных разработках, стимулирует интерес курсантов к изучению специальных дисциплин. В процессе самостоятельной работы с иноязычными видеофрагментами, текстовыми материалами курсанты приобщаются к ценностям и культуре изучаемого языка. Для полноценного результативного межкультурного взаимодействия в условиях глобализации, будущим офицерам необходимо знать и уметь применять этические нормы и правила поведения. Выполняя самостоятельную работу по иностранному языку, курсанты учатся организовывать свою деятельность в соответствии с конечным результа-

том. Полученные умения, навыки являются метапредметными и могут быть применены в условиях как учебной, так и профессиональной деятельности.

Практическая методология

Принимая во внимание вышеизложенное, следует, что обучение иностранному языку в военном вузе должно опираться на формирование самостоятельности как фактора, повышающего эффективность языковой и профессиональной подготовки будущего военного. На сегодняшний день актуализация формирования самостоятельности или даже автономности, как полагают некоторые ученые, обучающегося в процессе изучения иностранных языков составляет одно из основных направлений образовательной практики [1–4].

Методика обучения иностранному языку курсантов представляет собой алгоритм формирования самостоятельности посредством направленной организации самостоятельной работы и включает в себя несколько иерархично структурированных блоков: целевой, теоретический, технологический и результативный.

В целевом блоке представлены цель и задачи. Цель определена в соответствии с государственным заказом на военного специалиста, владеющего иностранным языком, готового и способного к его использованию в своей профессиональной деятельности, готового и способного к непрерывному повышению уровня владения иностранным языком, готового и способного к использованию приобретенного опыта для овладения другими иностранными языками.

Цель методики состоит в формировании у курсантов самостоятельности при обучении иностранному языку посредством направленной организации самостоятельной работы в условиях военного вуза, которые требуют самоорганизации обучающихся и отличаются погружением будущих офицеров в предстоящую профессиональную деятельность с самого первого дня обучения.

Для достижения поставленной цели необходимо решить задачи, которые заключаются в формировании всех уровней самостоятельности – репродуктивно-подражательной, поисково-исполнительской, творческой – посредством организации самостоятельной работы различных видов (воспроизводящая, преобразующая и творческая); формировании мотивов к изучению иностранного языка через создание представлений о реальных ситуациях его профессионального применения; формировании мотивов к выполнению самостоятельной работы, самообразованию и саморазвитию в контексте изучения иностранного языка; совершенствовании и актуализации системы иноязычных знаний, речевых навыков, умений; приращении языкового опыта; приобретении

опыта организации самостоятельной деятельности, направленной на изучение иностранного языка и повышение уровня его владения.

В теоретическом блоке представлены подходы к обучению (синергетический, компетентностный), а также принципы обучения (единство процессов обучения и самообучения, организации и самоорганизации, междисциплинарности, профессиональной направленности, активности и сознательности, поэтапности формирования самостоятельности), которые в совокупности являются концептуально-методологической основой методики.

Интегрированное применение синергетического и компетентностного подходов способствует достижению необходимой продуктивной организации учебного процесса на качественно новом уровне. Цели обучения, сформулированные в логике компетентностного подхода, связаны с опытом будущей профессиональной деятельности. Но в процессе обучения иностранному языку в военном вузе недостаточно только изменить отношение курсанта к предмету, указав на полезность и практическую значимость его изучения. Именно применение синергетического подхода способствует успешному развитию и совершенствованию самостоятельности благодаря учету личностно-смысловой, мотивационной сферы сознания курсантов, которая включает в себя потребности и интересы, эмоции и чувства [3, 5–7].

Поставленные цель, задачи, подходы и принципы определяют следующий, технологический, блок методики. Данный блок включает технологию организации самостоятельной работы с целью формирования самостоятельности посредством разработанных комплексов упражнений. Реализация технологии возможна в специально созданных лингводидактических условиях, которые разработаны с опорой на возможности синергетического и компетентностного подходов. Лингводидактическими условиями организации самостоятельной работы с целью формирования самостоятельности мы определяем создание образовательной и развивающей информационной среды; методическое сопровождение процесса формирования самостоятельности; стимулирование мотивационной сферы курсантов; моделирование ситуаций профессионального применения иностранного языка; обеспечение полилингвальной поликультурной среды общения курсантов (которое стоит, с одной стороны, на принципах патриотизма, уважении к национальному языку и культуре, с другой – на основе толерантности к представителям иносоциумов, признания культурного плюрализма и осознании себя как части многополярного мирового сообщества эпохи глобализации [8–11]).

Технология организации самостоятельной работы с целью формирования самостоятельности реализуется поэтапно.

Основу каждого этапа составляют:

- семестр и курс;
- направленно формируемый уровень самостоятельности;
- вид самостоятельной работы, формирующий заданный уровень самостоятельности;
- темы, объединяющие содержание всех материалов для организации самостоятельной работы формируемого уровня самостоятельности;
- материалы в качестве объектов целевого формирования самостоятельности в организуемом виде самостоятельной работы;
- различные типы и количество последовательных упражнений, направленных на формирование и отработку умений, навыков, действий и операций, относящихся к определенному виду самостоятельной работы заданного уровня самостоятельности;
- определенный набор и объем лексических единиц как необходимое терминологическое поле для эффективной организации самостоятельной работы [12–15].

Самостоятельная работа воспроизводящего вида организуется с целью формирования самостоятельности репродуктивно-подражательного уровня. Для ее организации разработаны комплексы упражнений, ориентированные на расширение словарного запаса курсантов; отработку грамматического материала и методов работы с двуязычными словарями общей и специальной (военной) лексики, справочной литературой. Выполняя упражнения комплексов, курсанты приобретают умения осознавать учебную цель, уяснять порядок выполнения задания, осуществлять выполнение задания самым сообразным способом, оценивать результаты своей деятельности соответствующим образом. В ходе выполнения упражнений курсанты накапливают опорные факты, овладевают новыми способами деятельности и закрепляют их.

Самостоятельная работа преобразующего вида организуется с целью формирования самостоятельности поисково-исполнительского уровня. Для ее организации в разработанные комплексы упражнений включены текстовые упражнения, направленные на поиск, восприятие и обработку профессионально ориентированной иноязычной информации. Грамматические упражнения комплексов организованы таким образом, чтобы создавать условия для развития мыслительной активности, формирования приемов и методов познавательной деятельности. Лексические упражнения комплексов ориентированы на формирование мотивов к изучению иностранного языка для профессионального применения через организованную различными способами работу с лексическими единицами, характерными для языка профессии. Курсанты постепенно учатся осознавать задачу и находить способы ее решения, переносить или преобразовывать имеющиеся знания и способы деятельности для ее решения, выявлять внутриспредметные и межпредметные связи.

Самостоятельная работа творческого вида организуется с целью формирования самостоятельности творческого уровня. Для ее организации разработаны комплексы упражнений, направленные не только на целевой поиск, обработку профессионально ориентированной иноязычной информации, но и на ее творческую переработку, извлечение и, что особенно важно, применение. Все упражнения представляют ситуации, отражающие реальное использование иностранного языка в профессии. Выполняя упражнения, курсанты учатся решать нешаблонные задачи на базе приобретенного опыта своей деятельности, равно как и через освоение принципиально новых знаний; генерализировать опыт деятельности; анализировать полученные результаты; отвечать за результаты своей деятельности. Следовательно, обеспечивается создание условий для непрерывного иноязычного самообразования будущего офицера [3].

Средствами реализации технологии выступают не только разработанные комплексы упражнений, но и система иноязычных профессионально ориентированных текстов, которая представляет собой профессионально значимую иноязычную информационную среду.

Критерии организации системы текстов для такой специфической группы, как военные, отобраны исходя из определенных автором компонентов самостоятельности курсантов (информационный, мотивационный, рефлексивный, операционный) при обучении иностранному языку.

Работа с текстами, отобранными согласно критериям целесообразности и иерархической последовательности предъявления текстового материала, способствует выстраиванию лично и профессионально ориентированной системы иноязычных знаний курсантов; позволяет использовать методики получения, обобщения, систематизации, передачи информации; методики последовательности операций для поиска необходимой информации, что призвано обеспечить формирование информационного компонента самостоятельности.

Реализация критериев аутентичности и профессионально-информативной значимости при отборе текстового материала обеспечивает активацию мотивационного компонента самостоятельности посредством демонстрации ситуаций применения полученных знаний, умений, навыков, языкового опыта в последующей профессиональной деятельности; определения междисциплинарных связей изучаемой дисциплины; формирования потребностей и стремления к самообразованию, саморазвитию и самосовершенствованию.

Тексты, отобранные согласно критериям гетерогенности и количественной достаточности информации, формируют рефлексивный компонент самостоятельности через обеспечение возможности самостоятельной организации курсантами своей деятельности во времени и пространстве независимо от внешних обстоятельств; отбора способов деятельности согласно конечному результату.

Тексты, отобранные исходя из критериев количественной достаточности текстов, объединенных общей проблемой и тематической целостности, обеспечивают развитие операционного компонента самостоятельности, так как на их базе курсантам предоставляется возможность самостоятельно организовать деятельность в сфере изучения или совершенствования иностранного языка; овладеть приемами поиска информации, планомерной реализации действий, отбора стратегий применения языкового материала [4].

В результативном блоке представленной методики продуктивность ее реализации определяется уровнем сформированности самостоятельности. Определение сформированности каждого уровня самостоятельности курсантов осуществлялось путем проведения срезов в конце каждого этапа. Срезы включают задания, которые позволяют оценить как сформированность отдельного компонента самостоятельности на каждом уровне развития, так и уровень в целом через определенные автором качественные индикаторы.

Экспериментальное исследование и результаты

Экспериментальная работа для выявления и последующей апробации эффективных способов организации самостоятельной работы курсантов по иностранному языку с целью формирования самостоятельности осуществлялась на базе Пермского военного института войск национальной гвардии с 2015 по 2017 г. в рамках освоения дисциплины «Иностранный язык». Для достижения цели были проведены разведывательный предварительно-проверочно-поисковый и основной обучающий эксперименты.

Проведение разведывательного предварительно-проверочно-поискового эксперимента позволило выяснить значимость дисциплины «Иностранный язык» для будущих офицеров в личностном и профессиональном плане; понять, существует ли у курсантов представление о реальных ситуациях применения знаний, умений, навыков, языкового опыта в предстоящей профессиональной деятельности; апробировать основные виды и формы самостоятельной работы; проверить эффективность некоторых видов упражнений, формирующих и активирующих компоненты самостоятельности.

В ходе основного обучающего эксперимента была проведена экспериментальная апробация методики. В контексте данной методики автор рассматривает обучение иностранному языку на первом и втором курсах как единый цикл, который выстроен на основе отобранного профессионально ориентированного содержания организации самостоятельной работы, представленного тремя компонентами (лингвистический, психологический и методологический), содержит пять тем и реализуется в три ступени.

Основной обучающий эксперимент содержал констатирующий, формирующий и контрольный этапы. В соответствии с выделенными этапами основного опытного обучения были проведены начальный, промежуточные и итоговый срезы.

На констатирующем этапе был проведен начальный срез для определения исходного уровня владения иностранным языком, сформированности речевых умений и навыков, способности к организации самостоятельной работы.

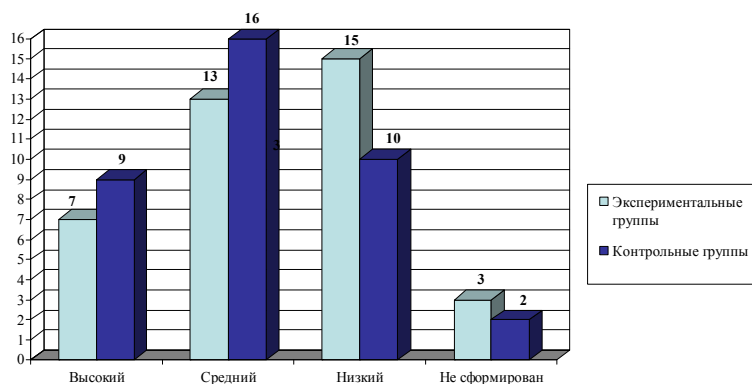


Рис. 1. Начальный срез: уровни сформированности речевых умений и навыков, способности к организации самостоятельной работы

Полученные результаты начального среза (рис. 1) позволили резюмировать, что курсанты контрольной группы справились с заданиями лучше, продемонстрировав более высокую способность к организации своей самостоятельной работы с опорой на имеющиеся знания, умения и навыки по сравнению с курсантами экспериментальной группы.

Определение сформированности репродуктивно-подражательного уровня самостоятельности курсантов осуществлялось путем проведения первого промежуточного среза в конце первого этапа. Выполнение заданий первого промежуточного среза связано с поиском информации в базовом профессионально ориентированном тексте.

По результатам первого промежуточного среза (рис. 2) экспериментальная группа значительно превосходит контрольную. Репродуктивно-подражательная самостоятельность оказалась несформированной только у трех курсантов из экспериментальной группы.

На сформированность репродуктивно-подражательного уровня самостоятельности курсантов экспериментальной группы и, следовательно, эффективность применяемой методики указывают следующие факты:

- проведение хронометража во время выполнения заданий первого промежуточного среза позволило заключить, что курсанты экспери-

ментальной группы тратят меньше времени на выполнение заданий, таким образом, можно говорить о том, что они применяют рациональные способы выполнения заданий, оптимально распределяют времени для достижения цели, организуют свою деятельность независимо от внешних обстоятельств;

– в ходе выполнения заданий курсанты экспериментальной группы не обращались за дополнительными разъяснениями и инструкциями, из чего следует, что во время первого этапа опытного обучения они уяснили последовательность выполнения различных заданий;

– наблюдения за выполнением заданий курсантами экспериментальной группы позволили констатировать, что они редко обращались к англо-русскому словарю, поскольку изученный лексический материал закреплен и усвоен в условиях организованной самостоятельной работы воспроизводящего вида. Наличие данного факта указывает на начало формирования иноязычной профессионально ориентированной системы знаний;

– обработка результатов заданий, ориентированных на работу с текстом, продемонстрировала, что курсанты экспериментальной группы владеют умением осуществлять чтение, умением использовать методику поиска необходимой информации и проведения ее анализа.

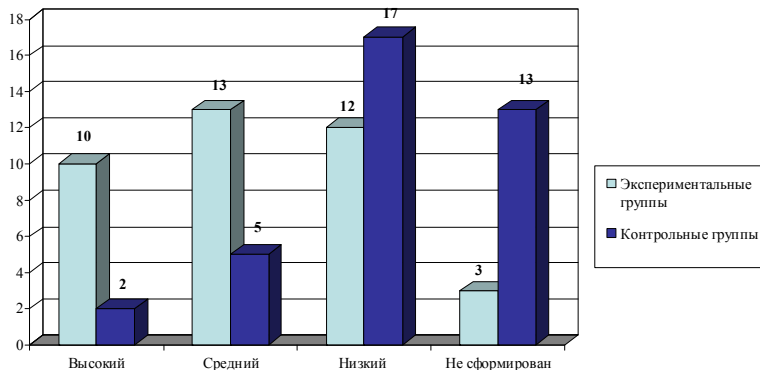


Рис. 2. Первый промежуточный срез: количество курсантов, обладающих высоким, средним, низким и несформированным уровнем репродуктивно-подражательной самостоятельности

Определение сформированности поисково-исполнительского уровня самостоятельности курсантов осуществлялось путем проведения второго промежуточного среза в конце второго этапа. Выполнения заданий второго промежуточного среза в основном связаны с поиском информации в базовом профессионально ориентированном тексте и частичным поиском дополнительной иноязычной информации.

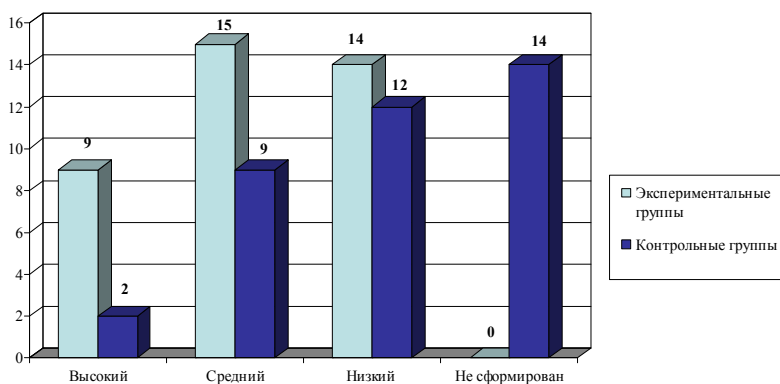


Рис. 3. Второй промежуточный срез: количество курсантов, обладающих высоким, средним, низким и несформированным уровнем поисково-исполнительской самостоятельности

По результатам второго промежуточного среза (рис. 3) экспериментальная группа значительно превосходит контрольную. Поисково-исполнительская самостоятельность оказалась сформированной у всех курсантов из экспериментальной группы.

На сформированность поисково-исполнительского уровня самостоятельности курсантов экспериментальной группы и, следовательно, эффективность применяемой методики указывают следующие факты:

- у курсантов появляются внутренние мотивы к самообразованию, саморазвитию, самосовершенствованию в сфере изучения иностранного языка. Именно с этим мы связываем желание курсантов экспериментальной группы принять участие в межвузовской олимпиаде по иностранному языку. Курсанты прошли жесткий отбор, подготовку и только после этого были допущены. По итогам олимпиады нескольким курсантам из экспериментальной группы присвоены призовые места в разных номинациях. У курсантов контрольной группы желания участвовать в олимпиаде не возникло, а условия отбора и длительной подготовки лишь усугубили нежелание;

- курсанты демонстрируют готовность и способность самостоятельно организовать деятельность в сфере изучения или совершенствования иностранного языка. Например, внеаудиторный практикум рассматривается курсантами экспериментальной группы как способ обработки дополнительной профессионально ориентированной информации, формирования и расширения системы иноязычных знаний. Предъявляемые к проверке работы отличаются друг от друга, уникальны, в то время как для курсантов контрольной группы это рутинная обязательная ежемесячная отчетность со значительным процентом переписывания друг у друга;

– анализ выполненных заданий второго промежуточного среза показал, что курсанты экспериментальной группы способны рефлексировать и анализировать свою самостоятельную деятельность. Это выявило их готовность и способность осознанно применять полученные знания, умения, навыки, языковой опыт;

– успешное выполнение курсантами экспериментальной группы заданий второго промежуточного среза, связанных с фиксированием главного содержания профессионально ориентированного текста, рассматривается автором как эффективный способ контроля понимания прочитанного. Выполненная смысловая компрессия позволяет сделать вывод, что курсантами задействованы такие мыслительные операции, как сравнение, анализ, синтез, обобщение, абстракция, конкретизация.

На контрольном этапе осуществлялось определение сформированности творческого уровня самостоятельности курсантов путем проведения итогового среза в конце третьего этапа. Выполнения заданий итогового среза связано с поиском и привлечением дополнительной иноязычной информации.

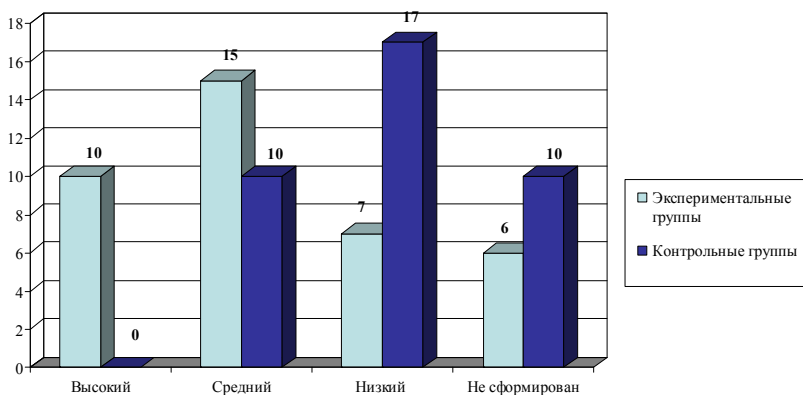


Рис. 4. Итоговый срез: количество курсантов, обладающих высоким, средним, низким и несформированным уровнем творческой самостоятельности

Сформированность творческой самостоятельности курсантов экспериментальной группы подтверждают не только результаты среза (рис. 4), где курсанты успешно справились с заданиями, имитирующими предстоящую профессиональную, научно-исследовательскую деятельность будущих офицеров, но и следующие факты.

Как результат планомерной организации самостоятельной работы на первом и втором этапах, курсанты их экспериментальной группы, перейдя на второй курс, приняли решение вступить в кружок военно-научного общества курсантов (ВНОК) на кафедре иностранных языков. По результатам среза эти курсанты обладают сформированной саморегу-

лящей в вопросе организации своей самостоятельной деятельности. По результатам их работы во ВНОК представлен реферат по профилю подготовки, тезисы и полноценный доклад с презентацией на конференции, организованной кафедрой иностранных языков, статья, оформленная по все правилам и готовая к публикации.

Самостоятельная работа во ВНОК с опорой на внутренние ресурсы, на потребность в постоянном самообразовании позволила курсантам оказывать помощь не только товарищам со старших курсов, но и офицерам в составлении аннотации и выделении ключевых слов на английском языке при подготовке статей к публикации.

Важно отметить, что несколько курсантов из экспериментальной группы приняли решение участвовать в комплексной внутриведомственной олимпиаде. Они прошли отбор, подготовку, вошли в команду Пермского военного института и достойно представили его в Санкт-Петербурге. В ходе подготовки им пришлось самостоятельно изучать целые разделы дисциплины «Иностранный язык», поскольку наполнение программ в разных военных вузах отличается.

Самоподготовка курсантов к экзамену в экспериментальной группе также отличалась. Курсанты выбрали в пособиях из раздела «Supplementary reading» тексты по темам и подтемам, изученным в течение третьего семестра, повторили лексический и грамматический материал, свойственный языку профессии, вспомнили клише и правила написания аннотации. Также самостоятельно справились с написанием темы «My future specialty». В контрольной группе потребовалась помощь преподавателя в вопросе организации и мотивации самостоятельной деятельности курсантов.

По итогам опытного обучения иностранному языку проведена беседа с курсантами о том, как они планируют в будущем применять полученные знания, умения, навыки, опыт в процессе обучения в процессе учебы в военном институте и после.

Курсанты, которые принимали участие в кружке ВНОК на кафедре иностранных языков, планируют продолжить заниматься научно-исследовательской деятельностью, но уже на других кафедрах. Эти курсанты считают, что их работы будут качественно отличаться от других, поскольку намереваются осуществлять поиск информации для написания рефератов в иноязычных источниках. Некоторые курсанты, которые не занимались в кружке ВНОК, тоже решили вступить в военно-научное общество курсантов.

Многие курсанты из экспериментальной группы пересмотрели свое отношение к научно-исследовательской деятельности, осознав вклад, который может внести труд над рефератом, статьей в собственное развитие и совершенствование.

Часть курсантов рассказала о готовности после завершения обучения поступить в адъюнктуру Пермского военного института, другие планируют дальнейшее обучение в академиях.

Курсанты отметили, что полученные ими умения и навыки организации самостоятельной работы помогают и в изучении других дисциплин. С их применением самостоятельная работа в часы самостоятельной подготовки стала эффективнее, они больше успевают и демонстрируют во время проверки знаний хорошие и отличные результаты.

Будущие офицеры обращают внимание на то, что овладели методикой поиска иноязычной информации, определения ее пригодности, обобщения, систематизации и передачи. Они сообщили, что пользуются информацией, полученной из иноязычных источников и переработанной, при изучении других дисциплин. Эта информация касается новинок техники, вооружения, тактики, геополитической ситуации в мире и т.д.

Равным образом было высказано мнение, что данные методики эффективны и в отношении работы с информацией на русском языке.

Анализ результатов промежуточных и итогового срезов в экспериментальной и контрольной группах (рис. 5) позволил резюмировать, что в экспериментальной группе наблюдается перманентное увеличение числа курсантов, обладающих высокими и средними показателями сформированности репродуктивно-подражательной, поисково-исполнительской и творческой самостоятельности, и уменьшение числа курсантов с низкими показателями и показателями, демонстрирующими несформированность самостоятельности по сравнению с контрольной группой.

Мы можем объяснить это преимуществами реализованной методики перед используемой обычно при обучении иностранному языку в военном вузе программой:

- данная методика позволила учесть не только потребности общества, но и, что очень значимо, личные потребности каждого курсанта;
- апробированы лингводидактические условия практической реализации разработанной методики как комплекс эффективных мер, направленных на формирование самостоятельности курсанта;
- предложена обоснованная технология организации самостоятельной работы с учетом трехчастного компонентного состава (лингвистический, методологический, психологический [16]) содержания последней;
- описаны базовые принципы организации самостоятельной работы как теоретические положения, которые являются содержательной основой формирования самостоятельности;
- определены уровни самостоятельности курсанта и описаны через необходимые и достаточные наборы операций и действий, заключенные в ее компонентах;

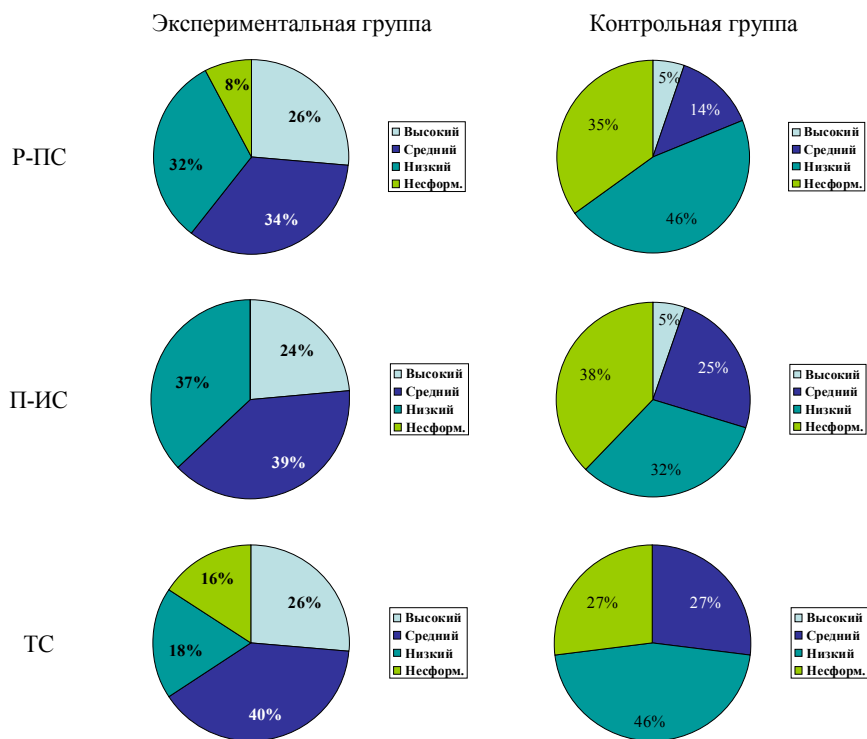


Рис. 5. Сравнительный уровневый анализ сформированности самостоятельности курсанта в ЭГ и КГ.

Условные обозначения: Р-ПС – репродуктивно-подражательная самостоятельность;

П-ИС – поисково-исполнительская самостоятельность;

ТС – творческая самостоятельность

– предложенная нами методика развивает потребность курсанта в непрерывном самосовершенствовании в сфере изучения иностранного языка, а приобретенные навыки самостоятельной работы в ходе опытного обучения обеспечивают основу этого непрерывного иноязычного образования;

– данная методика способна обеспечить индивидуальную траекторию формирования самостоятельности курсанта с подбором индивидуальных заданий, с постановкой индивидуальных задач;

– методика способствует формированию и развитию способности и готовности осуществлять самоконтроль своей самостоятельной деятельности, что является эффективным условием, обеспечивающим уровень творческой самостоятельности курсанта;

– в предложенной методике широко используются аутентичные профессионально ориентированные материалы, работа над которыми

осуществляется с опорой на родной язык, вследствие чего курсанты пребывают в условии диалога культур;

– текстовый иноязычный профессионально ориентированный материал, используемый в методике, представлен таким образом, что он приобретает для курсантов личностный смысл, чтобы обеспечить осознанное его изучение.

Для доказательства достоверности различий в сформированности уровней самостоятельности курсантов в экспериментальной и контрольной группах использован *t*-критерий Стьюдента для независимых выборок (таблица).

Показатели сравнения экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп на каждой ступени опытного обучения

Ступени опытного обучения	Среднее значение		% различия	Критерий достоверности	
	ЭГ	КГ		<i>t</i> -критерий Стьюдента	Уровень значимости
Начальный срез	14,13	15,92	11,24	-1,26787	$p < 0,25$
Промежуточный срез (1)	21,5	12,91892	39,90	4,55	$p < 0,01$
Промежуточный срез (2)	21,18421	12,67568	40,13	4,753035	$p < 0,01$
Итоговый срез	19,65789	12,2973	37,44	4,313321	$p < 0,01$

Данные, представленные в таблице, свидетельствуют о том, что методика обучения, проведенная в экспериментальной группе, значительно увеличила различия самостоятельности между экспериментальной и контрольной группой (более чем на 37%) в каждом из трех случаев: репродуктивно-подражательном, поисково-исполнительном и в случае творческой самостоятельности курсантов.

Как видно из таблицы, на начальном срезе существуют незначительные различия (различия не находятся в зоне статистической значимости, $p < 0,25$) между экспериментальной и контрольной группами в определении уровня способности к осуществлению самостоятельной работы с опорой на имеющиеся знания, умения и навыки. Причем курсанты контрольной группы демонстрируют лучшие показатели.

Однако уже на стадии сравнения сформированности репродуктивно-подражательной самостоятельности выявлены существенные различия: экспериментальная группа справилась с заданием в среднем на 39,9% лучше, чем контрольная группа, что находится в зоне статистической значимости ($p < 0,01$). Результаты сравнения поисково-исполнительской и творческой самостоятельности курсантов экспериментальной и контрольной групп также свидетельствуют о достоверных различиях: 40,13 и 37,44% соответственно.

Если принять количество курсантов, принимавших участие в общем обучающем эксперименте за 100%, то 16% из них овладели высоким уровнем репродуктивно-подражательной самостоятельности, 15% – высоким уровнем поисково-исполнительской самостоятельности, и только в 13% мы можем говорить о формировании высокого уровня творческой самостоятельности.

Опираясь на результаты экспериментального обучения, можно сделать вывод о положительном влиянии систематической самостоятельной работы с грамотной методической организацией на формирование самостоятельности и утверждать, что существует положительная динамика в формировании уровней самостоятельности курсантов.

Наблюдение за курсантами в процессе обучения, беседы с ними показали, что в экспериментальной группе имеет место практическое применение самостоятельности, выраженное не только в их способности организовать свою самостоятельную работу по изучению иностранного языка на практических занятиях, но и самостоятельно организовать процесс изучения иностранного языка во внеучебное время в рамках самостоятельной работы для подготовки к предстоящим занятиям и экзамену, олимпиадам, заседаниям кружка «Военно-научное общество курсантов», что являлось характеристикой проявления самоорганизации.

Заключение

Сложившаяся мировая геополитическая ситуация актуализирует потребность установления международного партнерства российских военных с армиями других стран в вопросе обеспечения государственной и коллективной безопасности, борьбе с мировым терроризмом и экстремизмом, проведения совместных учений. Языковая глобализация, обеспечивающая профессиональную потребность взаимопонимания в мировом масштабе [1, 7, 17–19], послужила причиной изменения требований к подготовке будущих офицеров и обусловила необходимость в военнотружущих, владеющих языком межнациональной коммуникации, исполняющих свои служебные обязанности на уровне мировых стандартов.

В этом новом образовательном контексте наблюдается усложнение цели иноязычного образования [15, 20–22]. Следовательно, для успешной профессиональной реализации в условиях современной действительности будущему офицеру необходимо непрерывно совершенствоваться в области изучения иностранного языка, самостоятельно, организуясь. Поэтому в настоящий момент приоритетными направлениями в иноязычной подготовке курсантов являются самостоятельность и самоорганизация, которые в нашем исследовании выступают как взаимообусловленные.

Анализ практики обучения иностранным языкам в военном вузе показал, что существующий резерв времени, определенный спецификой военного образовательного заведения, не используется эффективно и результативно курсантами для изучения иностранного языка в силу их неспособности самостоятельно организовывать свою работу по изучению последнего, т.е. неспособности проявлять самоорганизацию. Успешное развитие самоорганизации возможно при условии формирования самостоятельности курсанта в процессе обучения иностранному языку.

Следовательно, актуальной оказалась разработка методики обучения иностранному языку курсантов военного вуза с опорой на формирование самостоятельности. В процессе экспериментальной апробации методики доказана эффективность формирования самостоятельности посредством организации самостоятельной работы. Выявлена положительная динамика развития самоорганизации курсантов.

Литература

1. **Bezukladnikov K., Kruze B., Zhigalev B.** Training a Pre-service Foreign Language Teacher Within the Linguo-Informational Educational Environment // Anikina Z. (eds) *Going Global through Social Sciences and Humanities: A Systems and ICT Perspective*. GGSSH 2019. *Advances in Intelligent Systems and Computing*. Springer, Cham, 2019. Vol. 907.
2. **Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A.** The International Teachers Foreign Language Professional Communicative Competency Development // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Т. 154. С. 329–332.
3. **Митчелл Л.А., Гураль С.К.** Модель формирования грамматико-дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода // *Язык и культура*. 2016. № 3 (35). С. 146–154. DOI: 10.17223/19996195/35/13
4. **Вахрушева О.В.** Методика обучения иностранному языку курсантов военного вуза в условиях самоорганизации : дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2018. 222 с.
5. **Гураль С.К., Терешкова Н.С.** Формирование профессиональной компетентности переводчика при обучении техническому переводу // *Язык и культура*. 2015. № 3 (31). С. 80–85.
6. **Привороцкая Т.В., Гураль С.К.** Обучение аудиовизуальному переводу посредством анализа кинодискурса // *Язык и культура*. 2016. № 1 (33). С. 171–180.
7. **Прохорова А.А.** Учебный мультилингвизм: стратегия будущего // *Вестник Костромского государственного университета*. 2017. № 3. С. 131–134.
8. **Корнеева М.А., Гураль С.К.** Обучение профессиональному иноязычному дискурсу студентов физико-технического факультета Томского государственного университета направления Прикладная механика с использованием кейс-стади метода (case study method) // *Язык и культура*. 2017. № 37. С. 166–184.
9. **Жигалев Б.А., Безукладников К.Э., Крузе Б.А.** Технологии критериального оценивания и рефлексии как способ повышения мотивации при овладении иностранным языком в школе и вузе. *Язык и культура*. 2017. № 37. С. 153–166.
10. **Безукладников К.Э., Новоселов М.Н., Крузе Б.А.** Особенности формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка // *Язык и культура*. 2017. № 38. С. 152–170.
11. **Безукладников К.Э., Жигалев Б.А., Прохорова А.А., Крузе Б.А.** Особенности формирования мультилингвальной образовательной политики в условиях нелингвистического вуза // *Язык и культура*. 2018. № 42. С. 163–180.

12. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Жигалев Б.А., Сорокоумова С.Н., Егорова П.А.* Психологическая безопасность в школьном и вузовском лингвистическом образовании // *Язык и культура*. 2018. № 44. С. 134–152.
13. *Bezukladnikov K.E., Kruze B.A.* Modern Education Technologies For Pre-Service Foreign Language Teachers // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Т. 200. С. 393–397.
14. *Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Вахрушева О.В.* Обучение иностранному языку курсантов военного вуза в условиях самоорганизации // *Язык и культура*. 2018. № 41. С. 217–240.
15. *Жигалев Б.А., Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Вариативность ассимилятивных процессов в текстах с различной стилистической окраской // *Язык и культура*. 2018. № 41. С. 72–86.
16. *Crystal D.* English as a global language. 2nd ed. UK: Cambridge University Press, 2003. P. 72–122.
17. *Барышников Н.В., Бодоньи М.А.* Английский язык как доминантный в обучении многоязычию // *Иностранные языки в школе*. 2007. № 5. С. 29–33.
18. *Обдалова О.А.* Когнитивно-дискурсивная технология в обучении межкультурной коммуникации // *Язык и культура*. 2018. № 44. С. 279–305.
19. *Суворова О.В., Вахрушева О.В., Егорова П.А., Юдина Е.А.* Иноязычная подготовка курсантов в контексте особой организации образовательного пространства военного вуза // *Психолого-педагогический поиск*. 2019. № 1 (49). С. 126–135.
20. *Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е.* Методика обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 287 с.
21. *Соболева А.В.* Межкультурное общение как особый вид межличностного взаимодействия и комплексная цель иноязычного образования в вузе // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2013. № 6-2 (24). С. 182–185.
22. *Соболева А.В., Обдалова О.А.* Когнитивная готовность к межкультурному общению как необходимый компонент межкультурной компетенции // *Язык и культура*. 2015. № 1 (29). С. 146–155.

Сведения об авторах:

Безукладников Константин Эдуардович – профессор, доктор педагогических наук, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь, Россия). E-mail: konstantin.bezukladnikov@gmail.com

Крузе Борис Александрович – профессор, доктор педагогических наук, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь, Россия). E-mail: bkruze@gmail.com

Романов Алексей Алексеевич – профессор, доктор педагогических наук, Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, почетный профессор РГУ имени С.А. Есенина, главный редактор научного журнала «Психолого-педагогический поиск» (Рязань, Россия). E-mail: romanov@rsu.edu.ru

Вахрушева Оксана Валерьевна – кандидат педагогических наук, Пермский военный институт войск национальной гвардии (Пермь, Россия). E-mail: oksana.moskottina@yandex.ru

Поступила в редакцию 26 августа 2019 г.

AUTONOMOUS FOREIGN LANGUAGE LEARNING AS THE BASIS OF A PRE-SERVICE OFFICER SELF-ORGANIZATION

Bezukladnikov K.E., Ph.D., Professor, Perm State Humanitarian and Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: konstantin.bezukladnikov@gmail.com

Kruze B.A., Ph.D., Professor, Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: bkruze@gmail.com

Romanov A.A., Ph.D., Professor at Ryazan State University named for S.A. Yesenin, Honorable professor of Ryazan State University, Editor-in-Chief of scholar journal "Psichologo-Pedagogicheskiy Poisk" (Ryazan, Russia). E-mail: romanov@rsu.edu.ru

Vakhrusheva O.V., Ph.D., Head of Foreign Languages Department of the Perm Military Institute of National Guard Troops (Perm, Russia). E-mail: oksana.moskotina@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/47/8

Abstract. Current global geopolitical satiation makes Russian military establish international partnership with standing armies of other countries. They are to cooperate in order to provide national and collective security, to combat terrorism and extremism, to conduct joint exercises. It causes the change of requirements to the future officers' training and defines the need for servicemen having an advanced level of international communication language, carrying out their duties up to the world standards. Consequently, in furtherance of successful professional realization in the context of contemporary reality a future officer must continually evolve in the sphere of foreign language learning with the help of self-organization. So for now, independence and self-organization are the key priority areas for future officers' foreign language training. These areas are mutually conditioned. Initialization of self-organization development is probable by means of convenient cadet's independence formation. Independence determines the cadet's self-organization readiness. As a result, cadets' foreign language teaching must be supported by the foreign language independence formation. It is a factor improving efficiency of future officer's foreign language and professional training. Such a qualitative transition is possible in the sphere of cadets' foreign language teaching, if modifications are brought into the training organization and the whole complex of converting methodic conditions are projected. A method of cadet's foreign language teaching presents the algorithm of independence formation by means of purposeful independent work organization. It includes some hierarchically-structured blocks: purpose-oriented, theoretic, technologic and resultative. The purpose and tasks are introduced in the purpose-oriented block. A purpose of the method is determined including the purposes of languaging in principle. The given purpose orients the process of foreign language teaching to the formation of such personal qualities of future officers as independence and self-organization. These qualities are contributed to the carrying out of their duties up to the world standards. Approaches to the teaching and principles are described in the theoretic block. In aggregate they are a conceptual and methodological base of the method. Set purpose, tasks, approaches and principles determine a technologic block of the method. The block includes linguistic and didactic conditions, technology of independent work organization and means of method implementation. Cadets' independent work is organized by means of developed exercise complexes. This technology is a base of the method and comprises the element of game, differentiated and individualized teaching, project-oriented technology, module technology, information and communications technology, technology of critical thinking development, technology of lexical material visualizing. There are four independence elements. They are motivational, informative, reflective and operational. The exercise complexes are developed to form and activate independence elements gradually. So, the exercises develop independence by activation of its structural components. The complexes for different types independent work organization form separate levels of independence and contain four groups of exercises. They are lexical and grammar exercises, exercises for work with a text, exercises for work with a dictionary. The system of professionally-oriented texts is a means of technology realization too. This system represents a professionally significant foreign language environment. Criteria of text system organization are selected on the basis of determined independence components. These criteria help choose texts just for the military foreign language teaching. Complexes of exercises and system of texts provide the content of teaching process that corresponds to the purpose of future officers' languaging and contributes to the formation of necessary knowledge and skills set. Productivity of the method realization is determined in the resultative block. Developed

method of cadets' foreign language teaching is a modern instrument of achieving necessary teaching process productive organization at a qualitatively new level. It helps project individual trajectory of cadet's independence formation with the selection of individual tasks and individual tasks setting. The method also develops cadets' need of continuous self-development in the sphere of foreign languages learning. Developed method of cadet's foreign language teaching provides independence formation by organization and integration of different types of independent work (reproducing, transforming and creative). It also provides gradient transition from the level of reproductive and imitative independence to the levels of research and performing independence, creative independence, and, as a result, progress of self-organization. The effectiveness of the developed method is proved in the process of its testing. Positive dynamics of cadet's self-organization is determined.

Keywords: future officers' foreign language training; self-organization; independence; independent work.

References

1. Bezukladnikov K., Kruze B., Zhigalev B. (2019) Training a Pre-service Foreign Language Teacher Within the Linguo-Informational Educational Environment // Anikina Z. (eds) *Going Global through Social Sciences and Humanities: A Systems and ICT Perspective*. GGSSH 2019. *Advances in Intelligent Systems and Computing*. Springer, Cham. Vol. 907.
2. Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A. (2014) The International Teachers Foreign Language Professional Communicative Competency Development // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Vol. 154. pp. 329–332.
3. Mitchell L.A., Gural' S.K. (2016) Model' formirovaniya grammatiko-diskursivnykh navykov u studentov neyazykovogo vuza na osnove kognitivnogo podkhoda [The model of formation of grammatical-discursive skills in students of a non-linguistic university on the basis of cognitive approach] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 3 (35). pp. 146–154. DOI: 10.17223/19996195/35/13
4. Vakhrusheva O.V. (2018) *Metodika obucheniya inostrannomu yazyku kursantov voyennogo vuza v usloviyakh samoorganizatsii* [Methods of teaching a foreign language to cadets of a military university in self-organization]. Pedagogics cand. diss. N.Novgorod
5. Gural' S.K., Tereshkova N.S. (2015) Formirovaniye professional'noy kompetentnosti perevodchika pri obuchenii tekhnicheskomu perevodu [Formation of translator's professional competence when teaching technical translation] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 3 (31). pp. 80–85.
6. Privorotskaya T.V., Gural' S.K. (2016) Obucheniye audiovizual'nomu perevodu posredstvom analiza kinodiskursa [Teaching audiovisual translation via analysis of film discourse] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 1 (33). pp. 171–180.
7. Prokhorova A.A. (2017) *Uchebnyy mul'tilingvizm: strategiya budushchego* [Educational multilingualism: a strategy for the future] // *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. 3. pp. 131–134.
8. Gural' S.K., Korneyeva M.A. (2017) Obucheniye professional'nomu inoyazychnomu diskursu studentov fiziko-tekhnicheskogo fakul'teta tomskogo gosudarstvennogo universiteta napravleniya "Prikladnaya mekhanika" s ispol'zovaniyem keys-stadi metoda (case study method) [Teaching professional foreign-language discourse to students of Faculty of Physics and Engineering of Tomsk State University majoring at Applied Mechanics using case-study method] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 37. pp. 166–184.
9. Zhigalyov B.A., Bezukladnikov K.E., Kruze B.A. (2017) Tekhnologii kriterial'nogo otsenivaniya i refleksii kak sposob povysheniya motivatsii pri ovladenii inostrannym yazykom v shkole i vuze [The technology of criterial estimation and reflection as a way to increase motivation when acquiring a foreign language in school and university] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 37. pp. 153–165.

10. Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A. (2017) Osobennosti formirovaniya inoyazychnoy professional'noy kommunikativnoy kompetentsii budushchego uchitelya inostrannogo yazyka [Features of formation of a foreign language professional communicative competence of future teacher of foreign language] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 38. pp. 152–170.
11. Bezukladnikov K.E., Zhigalev B.A., Prokhorova A.A., Kruze B.A. (2018) Osobennosti formirovaniya multilingual'noy obrazovatel'noy politiki v usloviyakh nelingvisticheskogo vuza [Peculiarities of multilingual education policy formation in the context of non-linguistic university] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 42. pp. 163–180.
12. Bezukladnikov K.E., Kruze B.A., Zhigalev B.A., Sorokoumova S.N., Egorova P.A. (2018) Psikhologicheskaya bezopasnost' v shkol'nom i vuzovskom lingvisticheskom obrazovanii [Psychological safety in the school and university linguistic education] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 44. pp. 134–152.
13. Bezukladnikov K.E., Kruze B.A. (2015) Modern Education Technologies For Pre-Service Foreign Language Teachers // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Vol. 200. pp. 393–397.
14. Bezukladnikov K.E., Kruze B.A., Vakhrusheva O.V. (2018) Obucheniye inostrannomu yazyku kursantov voyennogo vuza v usloviyakh samoorganizatsii [Teaching a foreign language to cadets of a military university in self-organization] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 41. pp. 217–240.
15. Zhigalev B.A., Bezukladnikov K.E., Kruze B.A. (2018) Variativnost' assimilativnykh protsessov v tekstakh s razlichnoy stilisticheskoy okraskoy [The variability of assimilative processes in texts with different stylistic coloring] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 41. pp. 72–86.
16. Crystal D. (2003) *English as a global language*. 2nd ed. UK: Cambridge University Press. pp. 72–122.
17. Baryshnikov N.V., Bodoni M.A. (2007) Angliyskiy yazyk kak dominantnyy v obuchenii mnogoyazychiyu [English as dominant in teaching multilingualism] // *Inostrannyye yazyki v shkole*. 5. pp. 29–33.
18. Obdalova O.A. (2018) Kognitivno-diskursivnaya tehnologiya v obuchenii inoyazychnoy mezhkul'turnoy kommunikatsii [Cognitive-discursive technology in teaching intercultural communication] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 44. pp. 279–305.
19. Suvorova O.V., Vakhrusheva O.V., Egorova P.A., Yudina E.A. (2019) Inoyazychnaya podgotovka kursantov v kontekste osoboy organizatsii obrazovatel'nogo prostranstva voyennogo vuza [Foreign language training of cadets in the context of the special organization of the educational space of a military university] // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk*. 1 (49). pp. 126–135.
20. Rogova G.V., Rabinovich F.M., Sakharova T.E. (1991) *Metodika obucheniya inostrannym yazykam v shkole* [Methodology of teaching foreign languages in school]. M.: Prosveshcheniye.
21. Soboleva A.V. (2013) Mezhkul'turnoye obshcheniye kak osobyiy vid mezhlchnostnogo vzaimodeystviya i kompleksnaya tsel' inoyazychnogo obrazovaniya v vuze [Intercultural communication as a special type of interpersonal interaction and the complex goal of foreign language education in high school] // *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 6-2 (24). pp.182–185.
22. Soboleva A.V., Obdalova O.A. (2015) Kognitivnaya gotovnost' k mezhkul'turnomu obshcheniyu kak neobkhodimyy komponent mezhkul'turnoy kompetentsii [Cognitive readiness for intercultural communication as a necessary component of intercultural competence] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 1 (29). pp. 146–155.

Received 26 August 2019

РАЦИОНАЛИЗАЦИЯ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В УСЛОВИЯХ РОССИЙСКОГО РЕГИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Е.В. Борзова, М.А. Шеманаева

Аннотация. Авторы рассматривают основания, ход и результаты одного из проектов, реализуемого кафедрой английского языка Петрозаводского государственного университета (ПетрГУ) в рамках развития опорного университета. Целью проекта было разработать и апробировать организационные и методические меры для обеспечения приемлемых результатов иноязычного образования студентов первых курсов неязыковых специальностей. Анализ учебных планов региональных университетов северо-западного региона, тестирование и анкетирование первокурсников выявили значимые различия между ведущими федеральными и региональными университетами в контингенте студентов и в условиях овладения иностранным языком. Возникает необходимость определения реальных для достижения целей иноязычного образования и поиска рациональных способов организации образовательной деятельности студентов по овладению иностранным языком в трудных условиях. Обоснована и описана модель рациональной методики обучения иностранному языку, разработанная и апробированная преподавателями ПетрГУ при обучении студентов-бакалавров неязыковых специальностей. В основу разработанной модели положен контекстно-деятельностный подход, который предполагает обеспечение в образовательном процессе единства деятельности, познания и общения и координацию всех компонентов образовательного процесса с условиями овладения ИЯ студентами-нелингвистами, т.е. с определенным контекстом иноязычного образования. Ключевыми характеристиками модели являются: уровневый подход к определению целей и содержания иноязычного образования; выбор уровня функциональной грамотности как достаточной и реально достижимой цели для студентов с низким исходным уровнем владения иностранным языком; использование комплекса различных современных образовательных технологий; применение индивидуальной образовательной траектории как формы организации самостоятельной работы обучающихся; разработка и реализация комплекса шагов для повышения мотивации студентов к овладению иностранным языком. Результаты, полученные в ходе экспериментального обучения и представленные в статье, подтверждают эффективность разработанной методики в контексте имеющихся условий.

Ключевые слова: рациональная методика обучения иностранным языкам; контекстно-деятельностный подход; функциональная грамотность; индивидуальная образовательная траектория.

Введение

Владение иностранным языком (ИЯ) является неотъемлемой характеристикой современного компетентного специалиста-профессионала.

Российские университеты, независимо от направления подготовки, всегда включали предмет «иностранный язык» в учебные планы. Способность и готовность осуществлять коммуникацию на родном и иностранном языках, вступая в межкультурное взаимодействие, входят в перечень универсальных компетенций выпускников вузов как обязательный результат университетского образования [1. С. 8]. Помимо практических занятий по предмету, ведущие университеты РФ предлагают обучающимся ряд профессиональных курсов на ИЯ или факультативов, обеспечивающих непрерывность и системность в овладении ИЯ в профессиональных целях [2. С. 122, 124].

Вместе с тем, как показывают данные различных исследований [2–4] и результаты нашей практики, уровень владения ИЯ у студентов неязыковых направлений подготовки в региональных университетах не соответствует оптимистичным ожиданиям. В данном контексте преподавание предмета происходит в ситуации низкого входного уровня владения ИЯ и отсутствия устойчивой мотивации к овладению им у большинства обучающихся. Наиболее критична ситуация при организации иноязычного образования на первых курсах неязыковых специальностей по направлению подготовки «Педагогическое образование», в отличие от обучающихся других направлений (например, «Юриспруденция», «Экономика и управление», «Информатика и вычислительная техника», «Сервис и туризм»).

Часто студенты направления подготовки «Педагогическое образование» не видят возможностей для использования изучаемого языка ни в настоящем, ни в будущем, в том числе и в профессиональной деятельности. Анализ участия студентов всех неязыковых направлений подготовки в многочисленных обменных академических программах, предлагаемых Петрозаводским государственным университетом и международными проектами ERASMUS+, North2North, UArctic, DAAD, Fulbright, First+, показал, что студенты данного направления подготовки не пользуются возможностями для профессионального развития на ИЯ. В общеобразовательных учреждениях нашего региона, где предположительно будут работать выпускники, ограниченные обменные программы, как правило, реализуются учителями ИЯ и практически никогда не вовлекают учителей других предметов. Редкие поездки школьных делегаций в школы Финляндии практически всегда сопровождаются учителем финского или английского языка и не требуют от других членов группы владения ИЯ. Повышение квалификации учителей-предметников (помимо иностранного языка) никогда не проводится с приглашением специалистов из других стран или с обсуждением материалов, представленных на другом языке. Очевидно, что будущая профессиональная деятельность учителей-предметников не содержит явных стимулов для качественного овладения ИЯ в профессио-

нальных целях в университетском образовании. Скорее, отдельные обучающиеся имеют потребности для применения ИЯ исключительно в своей досуговой деятельности.

Таким образом, налицо существующие противоречия между целями и содержанием обучения ИЯ, обозначенными в действующих ФГОС 3++, которые являются общими для всех студентов нелингвистических направлений подготовки, и неготовностью (отсутствием явных потребностей и стимулов) значительного числа первокурсников (в основном по направлению подготовки «Педагогическое образование») осваивать целевое содержание по ИЯ до установленных в нормативных документах уровней.

Низкий входной уровень обученности по ИЯ у студентов-нелингвистов затрудняет, если не исключает полностью, их участие в различных международных образовательных программах и в студенческих научных исследованиях, предполагающих и активное общение, и ознакомление с литературой на иностранном языке, и академическое письмо. Следовательно, происходит существенное сужение возможностей качественного университетского образования подавляющего большинства обучающихся.

В исследованиях по данным вопросам отмечается также наличие неблагоприятных организационных условий в ряде вузов, таких как ограниченность времени изучения предмета (первый курс) и переполненность групп. Все это требует кардинального изменения методики обучения предмету «иностранный язык» в разноуровневых группах обучающихся в ограниченных условиях для достижения результатов, зафиксированных в ФГОС 3++.

Отметим также, что подавляющее большинство научных исследований и практических разработок по обучению ИЯ в неязыковых вузах не предназначено для направления подготовки «Педагогическое образование».

Все перечисленные выше факторы обуславливают актуальность поставленной в статье цели: определить основные характеристики рациональной методики иноязычного образования в неязыковых вузах (преимущественно для направления подготовки «Педагогическое образование»), что позволит разрешить имеющиеся в практике противоречия.

Методология

Исследование вопросов организации иноязычного образования студентов неязыковых специальностей в региональных вузах проводилось с использованием системного анализа всех составляющих образовательного процесса, включая его условия. В основу разработки модели рациональной методики иноязычного образования применительно к

целевому контингенту студентов положен *контекстно-деятельностный подход*. Его основная идея заключается в согласовании имеющихся условий иноязычного образования и целей, содержания, способов и технологий для организации рациональной, результативной деятельности каждого обучающегося при овладении ИЯ. Ориентация на рациональное использование времени, ресурсов, имеющихся возможностей обучающихся и образовательной среды с учетом общедидактических принципов целостности, культуросообразности, вариативности, дифференциации, минимакса позволяет найти обоснованно сбалансированные методические решения. Таким образом, исходными положениями для достижения поставленной в исследовании цели являются следующие:

1. Обеспечение в образовательном процессе единства деятельности, познания и общения как ключевых условий становления личности и субъектности обучающихся. При этом в контексте иноязычного образования ведущими видами деятельности для них выступают учебно-познавательная (совместная и индивидуальная, самостоятельная) и иноязычная коммуникативная.

2. Согласование, координация всех компонентов образовательного процесса с условиями овладения ИЯ студентами-нелингвистами, т.е. с определенным контекстом (ограниченным количеством учебных часов, краткосрочностью курса, отсутствием положительной мотивации к предмету, разноуровневым владением предметом, преобладанием низкого исходного уровня и т.п.). Реализация данного положения требует вариативности конкретных задач, содержания, технологических решений методики иноязычного образования.

Очевидно, что если первое положение выступает как неотъемлемая предпосылка субъектно-личностного развития обучающихся при овладении ИЯ, то второе накладывает ограничения, по крайней мере, на нижние уровни планируемых результатов. Гипотетически методическая реализация обоих положений в совокупности предполагает реальное, гарантированное достижение целей иноязычного образования в условиях неязыкового вуза. В ходе исследования использовались различные эмпирические методы: наблюдение, опрос, анкетирование, тестирование, анализ литературы и других образовательных ресурсов, экспериментальная апробация методики и т.п.

Исследование

Анализ педагогической литературы выявил, что вопросы обучения ИЯ в вузе (неязыковые специальности) достаточно регулярно и широко рассматриваются авторами. В исследованиях представлены и теоретические, и практические, и организационные аспекты иноязычного образования студентов неязыковых направлений подготовки. Выделяются спе-

циальные модели обучения ИЯ в зависимости от целей и содержания будущей профессиональной деятельности выпускников:

- английский / иностранный язык для специальных целей (ESP, или LSP, – English or Language for specific purposes) – курс, который имеет различные предметные варианты (ИЯ для физиков, юристов и т.п.) [5];

- английский / иностранный для академических целей (для написания научных статей, выступления на научных конференциях и т.п.);

- деловой язык (для участия в переговорах, ведения деловой корреспонденции, подписания договоров и т.п.);

- профессионально ориентированное изучение ИЯ (Vocationally Oriented Language Learning – VOLL) [6, 7], в котором акцент делается не столько на усвоение специфического словарного запаса, сколько на создание условий для личностного общения обучающихся на ИЯ, в том числе и в возможных будущих профессиональных контекстах;

- интегрированное обучение предметному содержанию и иностранному языку (Content and Language Integrated Learning – CLIL) [2, 8].

Очевидно, что идеи Т. Hutchinson, А. Waters – основоположников теории ESP – получили свое развитие в разнообразных содержательно-организационных моделях [9]. Все они характеризуются смещением акцентов в сторону предметно-ориентированного обучения ИЯ, с учетом потребностей специалистов в конкретных профессиональных областях; насыщенностью профессиональным содержанием, терминологией и специальными текстами, на основе которых разрабатываются задания, обучающие студентов реализации профессиональных функций средствами ИЯ.

В этой связи следует упомянуть интересный проект финских политехнических вузов, инициированный конференцией ректоров страны (ARENE), который реализовывался командой преподавателей ИЯ из разных университетов (2003–2012 гг.). Команда определила особые принципы интегрированного обучения ИЯ и содержанию специальности, охватывающие все стороны языковой политики вуза, начиная от целеполагания и планирования и заканчивая контролем и оцениванием результатов. Основополагающими идеями для эффективной организации интегрированного обучения ИЯ в университетах авторы считают: 1) профессиональную ориентированность обучения ИЯ, имеющую вместе с тем и развивающую значимость для студентов; 2) разработку и реализацию системы педагогических и административных мер; 3) сетевое взаимодействие преподавателей ИЯ. Авторы доказали, что мощным мотивирующим фактором, обеспечивающим эффективность обучения ИЯ студентов неязыковых специальностей, выступает *реальная, ежедневная интернационализация вузовского образования*, предполагающая преподавание курсов на ИЯ; участие студентов в различных международных проектах; международные дистанционные курсы; между-

народную мобильность обучающихся; производственные / учебные практики в поликультурных средах [10].

В теории иноязычного образования сегодня можно говорить о появлении специальной «профессиональной лингводидактики» [11], которая фокусируется на вопросах профессионально ориентированного обучения ИЯ. Авторы российских исследований исходят из различных теоретических оснований. Так, например, Н.И. Алмазова предлагает рассматривать организацию иноязычного образования в неязыковых вузах с позиций кросс-культурного и когнитивного подходов [12]; М.А. Аكوпова – с позиций личностно ориентированного подхода [13]; А.В. Рубцова – с позиций продуктивного подхода [14]. При этом большинство исследователей данных проблем опираются на концепцию контекстного обучения, разработанную А.А. Вербицким, смысл которой – в системном использовании в вузовском обучении профессиональных контекстов, обеспечивающих становление профессионально значимых компетентностей у будущих специалистов [15].

Методика иноязычного образования в данных условиях традиционно характеризовалась поиском оптимальных способов организации образовательной деятельности студентов. Еще в конце XX в. С.Ф. Шатилов утверждал, что рациональная методика преподавания ИЯ должна быть адекватна условиям и целям обучения предмету [16]. Рациональность как философский концепт имеет множество трактовок и интерпретаций, однако в лингводидактике мы, вслед за О.В. Нефедовым, рассматриваем рациональность как «эффективность, и как целесообразность, и как результативность, и как экономичность, и как целенаправленность процесса обучения в интересах достижения поставленной цели» [4. С. 37]. В диссертационном исследовании О.В. Нефедовым была сделана попытка разработать рациональную методику развития иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых вузов за счет учета специфических («трудных») условий (ограниченность учебного времени, разный уровень обученности студентов в группе, наполняемость групп и т.п.). Таким образом, рациональность методики в его трактовке также предполагает адекватность используемых средств, способов и приемов обучения ИЯ имеющимся условиям обучения данному предмету.

В одной из статей Е.В. Борзовой отмечается, что необходимость рационализации методики иноязычного образования обусловлена особыми условиями обучения ИЯ на неязыковых факультетах, что отражается в выдвигаемых целях, в отборе содержания и в проектировании аудиторной, самостоятельной и досуговой деятельности обучающихся [17].

Суммируя, можно назвать следующие основные особенности иноязычного образования в контексте неязыковых направлений подготовки в вузах:

– разнообразие моделей реализации при выдвижении единой цели (формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции), достижение которой позволяет выпускнику в определенных ситуациях реализовывать функции своей профессиональной деятельности, пользуясь ИЯ;

– при отборе содержания и учебных ситуаций ориентация на специфические квалификационные требования, содержательные и функциональные особенности конкретных профессий, которые гипотетически будут актуализированы в неопределенном будущем, в том числе и средствами ИЯ (контекстный подход); интеграция обучения содержанию предметов и собственно ИЯ;

– важность прочного владения обучающимися стабильным комплексом навыков и умений в базовом языке (*general English*), наличие у них устойчивой базы в ИЯ;

– необходимость рациональной методики иноязычного образования, ориентированной на учет условий обучения, реальность достижения запланированных результатов (целей) студентами;

– обязательная организация самостоятельной работы студентов, в процессе которой развиваются и совершенствуются учебные умения, входящие в состав универсальной компетенции по самоорганизации и саморазвитию (ФГОС 3++), отвечающей за непрерывное образование через всю жизнь [1];

– системная, последовательная интернационализация вузовского образования.

В первом семестре 2017/18 учебного года кафедрой английского языка ПетрГУ был реализован проект, направленный на разработку и апробацию модели организации иноязычного образования и соответствующей методики для первых курсов неязыковых специальностей (направление подготовки «Педагогическое образование»). Были сформулированы следующие задачи проекта: 1) определить уровень владения ИЯ студентами-первокурсниками и исследовать условия, значимые для иноязычного образования в вузе; 2) выделить базовые дидактико-методические положения для рациональной организации иноязычного образования в неязыковых вузах; 3) разработать новые рабочие программы и методику их реализации, соответствующие имеющимся условиям иноязычного образования; 4) апробировать предложенную методику на практике. В проекте участвовали шесть преподавателей кафедры английского языка института иностранных языков ПетрГУ и 152 студента неязыковых специальностей шести различных институтов ПетрГУ.

При разработке организационных, содержательных и методических аспектов проекта мы ориентировались на выявленные при исследовании условия обучения ИЯ студентов-нелингвистов. В учебных

планах ПетрГУ практически для всех неязыковых специальностей на данный предмет отводятся всего два семестра первого года обучения. Обзор учебных планов университетов северо-западного округа РФ также свидетельствует о том, что преподавание предмета «иностран- ный язык» по направлению подготовки «Педагогическое образование», входящего в число обязательных к изучению студентами, занимает ми- нимум учебного времени – 60–80 часов в первом и втором семестрах за весь курс университетского образования. При этом Introductory Guide to the Common European Framework of Reference (CEFR) for English Lan- guage Teachers определяет примерное количество часов для достижения уровня A2 в объеме 180–200, а достижение уровня B1 требует 350– 400 часов аудиторных занятий [18. Р. 4]. Наряду с сокращением коли- чества аудиторных (контактных) часов происходит увеличение напол- няемости групп (до 22–24 обучающихся в группе). Все эти факторы существенно усложняют условия иноязычного образования данного контингента обучающихся.

В сентябре 2017 г. было проведено входное тестирование студен- тов первых курсов неязыковых направлений подготовки, которое под- твердило предыдущие наблюдения преподавателей английского языка: у подавляющего большинства студентов уровень владения предметом не соответствует требованиям по ИЯ, обозначенным в примерных про- граммах средней школы; 80% обучающихся владеют предметом на уровне A1 (67 человек) и A1+ (54 человека); количество студентов с уровнем A2 составило всего 14 человек (9%). При этом в каждой груп- пе есть несколько студентов, продемонстрировавших уровень B1 (всего 17 человек). Очевидно, что студенты с низким исходным уровнем вла- дения изучаемым языком не имеют реальной возможности значимо по- высить его при одной паре в неделю за один год обучения.

Анкетирование обучающихся первокурсников неязыковых спе- циальностей по направлению подготовки «педагогическое образова- ние» показало, что только 30% проявляли интерес к предмету в школе. Большинство студентов отмечают, что не имели устойчивой положи- тельной мотивации к овладению ИЯ. Они оценивают свой уровень вла- дения предметом как неудовлетворительный. Многие (73%) осознают важность повышения уровня владения изучаемым языком. Они отме- чают, что ИЯ необходим для участия в международных обменных про- граммах, в конференциях и в становлении иноязычной профессиональ- ной компетентности, отвечающей требованиям современного общества. Вместе с тем обучение ИЯ в ходе двух семестров показало, что только треть всех первокурсников готовы прилагать реальные усилия для до- стижения этой цели в своей учебной деятельности.

Ведущие университеты Российской Федерации, несомненно, от- мечают рост уровня владения ИЯ у абитуриентов и студентов первых

курсов. Соответственно, в условиях достаточной сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у первокурсников выбор профессионально ориентированной стратегии при обучении ИЯ оправдан и результативен. Однако, как показал первый этап исследования, региональные университеты сталкиваются с принципиально иной картиной. Студенты первых курсов неязыковых направлений подготовки не владеют предметом на уровне, достаточном для полноценного становления профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции. Они нуждаются и в коррективном курсе, и в особой методике преподавания ИЯ.

Результаты входного тестирования и анкетирования позволяют определить следующие характерные особенности студенческих групп на неязыковых факультетах:

А) Низкий исходный уровень владения английским языком у подавляющего большинства студентов-нелингвистов, которые изначально не рассматривали ИЯ в качестве приоритетного предмета.

Б) Отсутствие у многих обучающихся устойчивой положительной мотивации к овладению языком.

В) Несформированность учебных умений, важных для результативной самостоятельной деятельности.

Г) Широкий разброс в уровнях владения разными видами речевой деятельности и аспектами изучаемого языка внутри каждой группы.

Тестирование и последующие занятия выявляют у значительного числа обучающихся ограниченный активный словарный запас и низкий уровень сформированности в первую очередь грамматических навыков. 70–80% всех ошибок в их речи приходится на использование грамматического материала и, в частности, видовременных форм глагола. Наблюдаются и трудности со спонтанным использованием даже знакомых языковых средств в речевых ситуациях, требующих аудирования, говорения и письма на ИЯ.

Усложняет ситуацию то, что в первом, а часто и во втором семестрах происходит адаптация обучающихся к условиям вузовского образования, предполагающего значительно большую ответственность и самостоятельность студентов в учебной деятельности. Выделенные характеристики студенческих групп неязыковых специальностей не являются новыми для вузовских преподавателей многих университетов, они проявлялись и ранее. Однако существенное сокращение аудиторных часов и увеличение количества студентов в учебной группе обостряют имеющиеся проблемы.

В данных условиях возникает острая необходимость определения реальных для достижения целей иноязычного образования и поиска рациональных способов организации образовательной деятельности студентов по овладению ИЯ. По результатам входного тестирования

можно предположить, что основные меры, значимые для достижения целей иноязычного образования при обучении студентов неязыковых специальностей ИЯ в вузе в соответствии с ФГОС++, включают в себя:

- корректировку рабочих программ по ИЯ с учетом как требований ФГОС++, так и характеристик владения ИЯ у студентов первого курса и изменившихся условий обучения предмету. В контексте имеющихся условий рационализация обучения ИЯ бакалавров неязыковых специальностей требует жесткого ограничения целей и содержания иноязычного образования;

- разработку / отбор рациональных дидактических решений по организации и методике обучения ИЯ данного контингента студентов (например, коррективный курс, ориентированный на выравнивание уровня владения ИЯ для большинства студентов неязыковых направлений; многоцелевые технологии достижения образовательных задач в ограниченное время и т.п.);

- тщательно продуманную организацию внеаудиторной самостоятельной работы студентов как приоритетной формы иноязычной образовательной деятельности в ограниченное время;

- разработку и реализацию комплекса шагов для повышения мотивации студентов к овладению ИЯ, ориентированных на осознание обучающимися значимости владения ИЯ как в ситуации «здесь и сейчас», так и в будущем.

Очевидно, что до тех пор, пока выпускной экзамен по учебному предмету «иностранный язык» не станет обязательным для каждого выпускника средней школы (а такая ситуация сохранится, по крайней мере, до 2022 г.), преподаватели вузов не могут рассчитывать на владение всеми первокурсниками иноязычной коммуникативной компетенцией в заданных примерными образовательными программами параметрах. Следовательно, применительно к неязыковым специальностям имеет смысл говорить о формировании как минимум функциональной грамотности у каждого обучающегося.

Концепт функциональной грамотности (ФГ) появился в документах ЮНЕСКО в 1957 г., а ее развитие и совершенствование обозначены как цель непрерывного образования [19]. Многие исследователи [20, 21], опираясь на идеи Б.С. Гершунского [22], рассматривают ФГ как определенный (невысокий, базовый) уровень образованности и подготовленности к дальнейшему образованию, к развитию компетентности и становлению культуры. По мнению М.А. Холодной, ФГ характеризуется направленностью на решение стандартных задач; обнаруживает себя в конкретных социальных ситуациях, представляя собой некоторый базовый, элементарный уровень владения [23]. З.И. Коннова рассматривает иноязычную ФГ как одну из ступеней в процессе формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции [24].

Таким образом, *функциональная грамотность* определяется как уровень образованности, который характеризуется способностью решать стандартные жизненные задачи в различных сферах жизнедеятельности на основе преимущественно прикладных знаний [25]. Вслед за Б.С. Гершунским, мы полагаем, что овладение ИЯ на уровне ФГ как реально достижимая и достаточная цель непродолжительного курса ИЯ для каждого студента – это фундамент для последующего совершенствования уровня владения ИЯ в цепочке «грамотность – образованность – профессиональная компетентность – культура» [22]. Достижение уровня ФГ в ИЯ предполагает овладение минимально достаточным для чтения и простого общения объемом иноязычного материала, развитие способности правильно, быстро, адекватно задачам и потребностям использовать его в различных коммуникативных целях. В отличие от общепринятых уровней иноязычной коммуникативной компетенции (A1, A2), где предусматривается развитие *всех* видов речевой деятельности, при достижении уровня ФГ акцент осознанно делается на прочном овладении обучающимися базовым объемом ИЯ как в чтении, так и в простом устном и письменном общении для решения стандартных задач. Это обязательный порог, реально достижимый в имеющихся условиях и позволяющий студенту получить минимально положительный результат на экзамене по завершению курса (т.е. в конце второго семестра). Верхние границы овладения ИЯ в заданных условиях (первый курс неязыковых специальностей) не фиксируются, а определяются исходным уровнем владения ИЯ студента, его индивидуальными потребностями, возможностями и усилиями. Одновременно подчеркнем важность совершенствования на первом курсе не только основ иноязычной коммуникативной компетенции до уровня ФГ, но и универсальной самообразовательной компетенции для возможного последующего повышения уровня владения ИЯ.

Условия обучения задают и жесткий подход к отбору активно усваиваемого материала (по типу фундаментального ядра), к отказу от отработки сложных грамматических конструкций, редко употребляемых слов, от текстов, которые не являются ни образцами для аналогичных устных и письменных высказываний, ни источниками информации, побуждающей к размышлению и обсуждению. С этой точки зрения полезно широкое привлечение интернациональной лексики, которая активно используется в русском языке (смартфон, фейк-ньюз, хайп, селфи и т.п.) и поэтому не требует усилий для запоминания. Однако студенты с достаточным уровнем владения ИЯ к началу обучения в вузе (B1), должны иметь возможность и для совершенствования, и для расширения своей лексической базы.

Обычно в первый год обучения в университете профессиональная направленность всех курсов учебного плана еще слабо выражена. Что-

бы избежать «квазипрофессионализации» курса ИЯ, перенасыщения содержания незнакомыми понятиями, что может повысить вероятность неуспешности большинства обучающихся с низким уровнем владения ИЯ, в первый год иноязычного образования в неязыковом вузе рационально делать акцент на создании устойчивой базы в изучаемом языке (базовый язык).

Н Weber и соавт. подчеркивают, что ежедневное общение в контексте конкретной специальности на самом деле не настолько специализировано. Они рассматривают общение в профессиональной сфере как сочетание специального и общего языка, приближенного к ежедневному общению, включающему и профессиональные контексты [26. С. 2]. Соответственно, тщательно отобранное фундаментальное ядро содержания иноязычного образования для студентов-нелингвистов должно быть реальным для усвоения за ограниченное время, необходимым и достаточным как для ежедневного общения, так и для последующего удовлетворения профессиональных потребностей, например, для самостоятельного чтения литературы по специальности, для подготовки курсовых работ и т.п.

Таким образом, ИЯ усваивается и для жизни, и для работы, и для самообразования, и для возможного освоения других профессий, что неизбежно, по мнению многих исследователей, в XXI в. цифровой экономики. Это связано с неопределенностью современного мира, с темпами научно-технического прогресса, с изменениями условий и содержания труда. Большинству выпускников вуза в будущем придется не только регулярно повышать свою квалификацию, но и переучиваться, осваивая новые профессии и адаптируя собственные ресурсы к различным условиям и задачам.

Исходя из вышесказанного, в рамках проекта программы стратегического развития ПетрГУ кафедрой английского языка была разработана *рабочая программа по ИЯ с инвариантной и вариативной составляющими*. Содержание инвариантного модуля включало тематику иноязычного общения, лексический и грамматический минимумы. Вариативность программы заключалась в уровневом подходе при описании характеристик овладения ИЯ как средством межкультурного общения в устной и письменной формах. Нами были определены три уровня владения ИЯ: низкий (уровень ФГ – минимально достаточный), достаточный (уровень А2 – начальный В1) и повышенный (В1 и выше). Применение уровневого подхода к постановке целей довольно краткосрочного курса ИЯ представляется целесообразным в существующих условиях, позволяя сформулировать реальные цели образовательной деятельности каждого студента применительно к посильному для усвоения содержанию.

В ходе реализации проекта мы предприняли попытку сопоставить эффективность двух общеизвестных моделей организации образовательного процесса.

Вариант 1. Обучение в *междисциплинарных* группах (во всем потоке или для нескольких институтов) на основе принципа дифференцированного обучения (гомогенные группы). Это давно известный в дидактике подход, когда в группе объединяются обучающиеся примерно с одинаковым исходным уровнем обученности. Деление осуществляется на основе предварительно проведенного диагностического среза (placement test). Для реализации данной модели возникали трудности с составлением расписания.

Вариант 2. Обучение в *разноуровневых* (гетерогенных) группах, в которых качество результатов в существенной степени зависит от учета уровня обученности и реальных возможностей обучающихся. При этом трудности проведения занятий и организации самостоятельной работы студентов были вызваны тем, что преподавателю приходилось тратить много времени на подготовку, обеспечивая многовекторный характер материалов и заданий с опорой на технологический принцип «разные студенты – разные материалы и задания».

В обоих вариантах неварьируемыми условиями были количество аудиторных часов, общие цели и содержание иноязычного образования (темы, перечни языковых явлений активного грамматического и лексического минимумов), вводный коррективный курс; образовательные технологии. Нижние границы объема усваиваемого материала и уровня овладения им были общими для всех (уровень ФГ), а высшие границы объема и качество (уровень) овладения не ограничивались. Варьируемыми условиями выступали методические решения, обуславливающие темп, длительность отработки (например, коррективного курса); степень сложности материалов, определяемая, например, аутентичностью текстов, количеством новых слов и сложных конструкций; приемы организации деятельности обучающихся, количество упражнений / заданий; характер опор; степень самостоятельности обучающихся и т.п.

Общими принципами отбора / разработки рациональных технологий проведения занятий были выбраны такие, которые предполагают максимальную активизацию учебно-познавательной и коммуникативной деятельности обучающихся, их интеллектуальную и эмоциональную вовлеченность в образовательный процесс:

- насыщенность образовательной среды вариативными и значимыми для качественного образования стимулами и приемами педагогической поддержки действий обучающихся;

- постепенное возрастание субъектной позиции обучающихся в образовательной деятельности;

- обеспечение стабильной успешности обучающихся в выполнении усваиваемых действий (действия по спирали с регулярным повторением в новых условиях);

- интегрированное овладение обучающимися всеми предметными и метапредметными (универсальными) действиями, необходимыми для

выполнения целостного акта деятельности посредством ИЯ (начиная с мотивационно-побудительной фазы до фазы самоконтроля и рефлексии).

Соответственно, приоритетными на занятиях по ИЯ стали интерактивные и коммуникативные технологии, в частности «разные студенты – разные материалы и задания»; многоцелевые упражнения, в которых обучающимся предлагаются вариативные установки к одному содержанию; упражнения и задания с целесообразным применением ИКТ; упражнения и задания по взаимообучению, самоконтролю, самоанализу. Например, в разноуровневых группах использовалась технология организации образовательной деятельности peer-to-peer review как один из приемов развития умений самоконтроля. Студенты работали в разнородных по уровню владения ИЯ мини-группах (3–5 человек). В каждой группе был студент с повышенным уровнем владения ИЯ, который мог контролировать выполнение задания студентами с более низким уровнем владения ИЯ. Организация работы с помощью малых групп и технологии peer review обладает рядом явных преимуществ:

1. Студент с высоким уровнем владения ИЯ:

- осознанно применяет свою иноязычную коммуникативную компетенцию;

- развивает внимание и контроль, в том числе и самоконтроль;

- развивает черты характера, необходимые педагогу (терпение, понимание, готовность помочь);

- приобретает педагогический опыт.

2. Студент с низким уровнем владения ИЯ:

- включен в работу на протяжении всего занятия и приобретает собственный опыт использования ИЯ, что важно для обучения предмету в переполненных группах;

- формирует положительную мотивацию, не испытывая страха перед преподавателем и избавляясь от боязни допускать ошибки;

- имеет возможность формировать и совершенствовать иноязычные навыки и умения в разных ситуациях.

Дифференцированный подход используется и при другом варианте работы в мини-группах, когда студенты читали разные тексты по общей теме, но с разным уровнем языковой сложности. Это дает возможность обучающимся с одинаковым уровнем владения ИЯ комфортно работать в однородной мини-группе, совершенствуя лексико-грамматические навыки и речевые умения. Аналогичные технологии возможны и при организации занятий в междисциплинарных группах.

Для мотивирования обучающихся с исходно низким уровнем наибольшую значимость приобретает повышение успешности их действий на изучаемом языке (мотивация успехом). Такая мотивация целенаправленно обеспечивается преподавателем за счет построения обучения по спирали, когда:

- четко соблюдается последовательность упражнений «от простого к сложному» по различным показателям;
- специально задается возможность обоснованного повторения в новых условиях;
- предупреждаются ошибки или предлагается реальная возможность исправить их и избежать неудачи в учении.

При этом следует предлагать ситуации общения, не примитивные по содержанию и задачам, а такие, которые могут быть интересны студентам и реализованы посильными для них средствами. Так, например, одной из форм контроля навыков владения модальными глаголами и речевыми умениями было задание записать плюсы и минусы жизни студента с родителями и в общежитии.

В имеющихся условиях большую значимость для получения положительных результатов иноязычного образования в неязыковых вузах приобретает интенсивная, рационально организованная самостоятельная деятельность обучающихся с целесообразным применением ИКТ. Самостоятельная работа и самостоятельность как интегральное качество личности играют большую роль в обучении иностранному языку [27]. Мы предположили, что для придания ей системного, целенаправленного, личностно значимого характера приоритетным направлением в ее организации является развитие у студентов способности осуществлять ее по индивидуальной образовательной траектории (ИОТ).

Мы понимаем ИОТ как *совокупность мер, приемов, форм организации субъектом своей самостоятельной работы, реализующую различные технологии и стратегии образовательной деятельности и направленную на достижение каждым обучающимся общих целей иноязычного образования на вариативном, личностно значимом содержании* [28. С. 3].

Цель использования ИОТ в иноязычном образовании мы видим в том, чтобы помочь обучающимся выработать свою траекторию успешного и комфортного самообразования, найти и применять рациональные и адекватные целям стратегии овладения ИЯ для удовлетворения разнообразных потребностей, в том числе и профессиональных. Поскольку предмет «иностранному языку» изучается студентами неязыковых специальностей только на первом курсе, то для сохранения и упрочения созданной базы в предмете им потребуются качественные учебные умения. Более того, значимость овладения студентами способами и приемами применения ИОТ по направлению подготовки «педагогическое образование» существенно возрастает. Это обусловлено тем, что в последующей профессиональной деятельности им придется не только актуализировать данную компетентность для повышения своей квалификации или возможной переквалификации, но и формировать соответствующие стратегии у своих учеников, хотя и безотносительно к

предмету «иностранный язык». Таким образом, готовность (мотивированность) и способность (владение навыками, умениями, стратегиями) организовывать свою самостоятельную учебную деятельность рационально и целенаправленно, выстраивая ИОТ, выступает как база иноязычного самообразования через всю последующую жизнь. В основе ИОТ такие личностные качества, как стремление к самосовершенствованию, любознательность, ответственность, которые побуждают человека к рефлексии относительно достаточности своих знаний, навыков и умений, необходимых для эффективного выполнения определенной деятельности. При этом субъект ориентируется как на внешнюю оценку, так и на самоанализ и степень удовлетворенности от процесса и результата, на выявление слабых и сильных сторон своих действий.

Специфика ИОТ заключается в том, что реализация данной траектории требует применения метапредметных стратегий и действий в контексте конкретной предметной области, в нашем случае предмета «иностранный язык».

Соответственно, подготовка студентов к организации своей самостоятельной деятельности с применением ИОТ заключается:

- в воспитании необходимых личностных качеств;
- развитии способности к саморегуляции своего системного самообразования: определении потребностей и целей, анализе условий, выборе средств и способов реализации, осуществлении самоконтроля и рефлексии;
- развитии рефлексивных умений, умений адекватной самооценки и самокоррекции;
- адаптации и интеграции всех метапредметных стратегий и действий к контексту конкретной предметной области.

Обобщенная схема действий преподавателя по развитию способности и готовности студентов к самостоятельной деятельности в формате ИОТ включает в себя следующие шаги: а) стимулирование студентов к обязательному выполнению конкретного объема самостоятельной работы *по заданию преподавателя*; б) самостоятельная работа обучающихся *по собственному выбору* из избыточного списка упражнений / материалов с учетом предыдущих результатов и самооценки; в) *накопление качественных ресурсов* для самостоятельной работы *без задания преподавателя*; г) *инициирование* и целесообразное выполнение самостоятельной работы *самим обучающимся* с учетом своих потребностей.

Крайне важно обеспечить взаимосвязь самостоятельной деятельности обучающихся и аудиторной работы. Так, если говорить о становлении лингвистической составляющей иноязычного образования, то на занятии дается образец, объясняются особенности его применения, проводится его первичная отработка, а собственно автоматизация / со-

вершенствование проходят в режиме самостоятельной деятельности с широким применением электронных ресурсов, которые могут быть разработаны преподавателями или использованы по рекомендации преподавателя через интернет. Программа-минимум самостоятельной работы включает обязательные для выполнения упражнения, а программа-максимум – факультативные, выполняемые студентом по собственному желанию (выход на ИОТ). Предлагаемые пакеты упражнений ориентированы на разный уровень обученности и амбиций обучающихся. Таким образом индивидуальная образовательная траектория позволяет гармонично сочетать преимущества синхронного и асинхронного обучения [29].

Один из полезных примеров постепенного выхода на ИОТ – это выбор обучающимся короткого видео на ИЯ с субтитрами на русском языке для просмотра дома (например, фрагменты уроков по своему предмету в американских школах) с последующей презентацией и обсуждением его содержания на занятии (технология «перевернутый класс»).

Нами была разработана следующая модель организации образовательной деятельности студентов при изучении ИЯ (рис. 1).

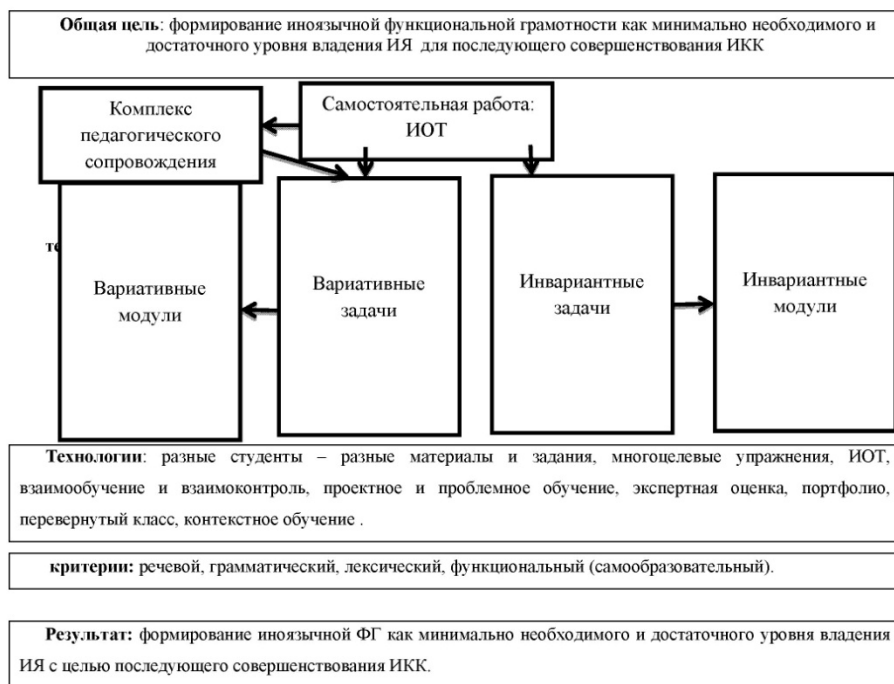


Рис. 1. Модель организации образовательной деятельности студентов при изучении ИЯ

Оценка эффективности разработанной методики проводилась по следующим критериям:

- речевой критерий (РК): увеличение объема высказывания и решение коммуникативной задачи;
- лексический критерий (ЛК): увеличение количества лексических единиц;
- грамматический критерий (ГК): правильность использования грамматических конструкций и морфологических маркеров;
- функциональный критерий (ФГ): регулярность самостоятельной работы (подготовка к занятиям, выполнение всех заданий, работа с дополнительными материалами, накопление ресурсов).

Таблица 1

Сводная таблица результатов студентов в разноуровневых группах, %

Уровень	ЛК (вход)	ГК (вход)	РК (вход)	ФК (вход)	ЛК (выход)	ГК (выход)	РК (выход)	ФК (выход)
Низкий	65	87	68	42	8	24	12	6
Средний	22	3	22	32	12	54	32	24
Высокий	16	10	10	26	74	22	64	70

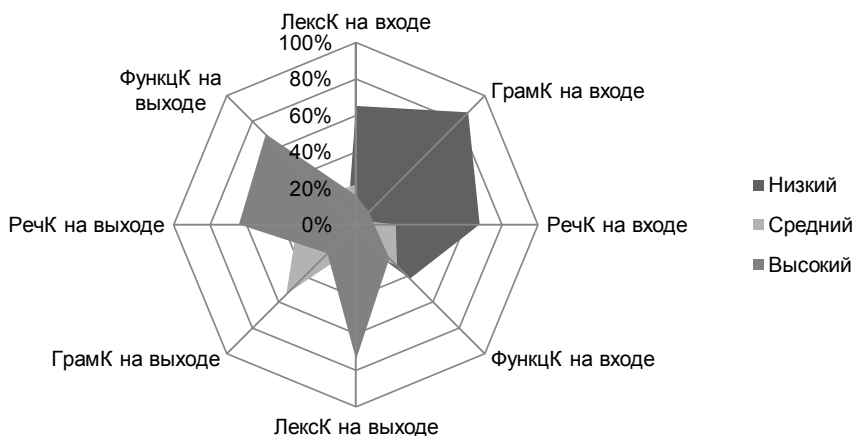


Рис. 2. Изменение структуры иноязычной коммуникативной компетенции (функциональной грамотности) в разноуровневых группах

Таблица 2

Сводная таблица результатов студентов в междисциплинарных (одноуровневых) группах, %

Уровень	ЛК (вход)	ГК (вход)	РК (вход)	ФК (вход)	ЛК (выход)	ГК (выход)	РК (выход)	ФК (выход)
Низкий	0	0	0	20	0	0	0	2
Средний	64	80	68	42	22	48	18	30
Высокий	36	20	32	38	78	52	82	68

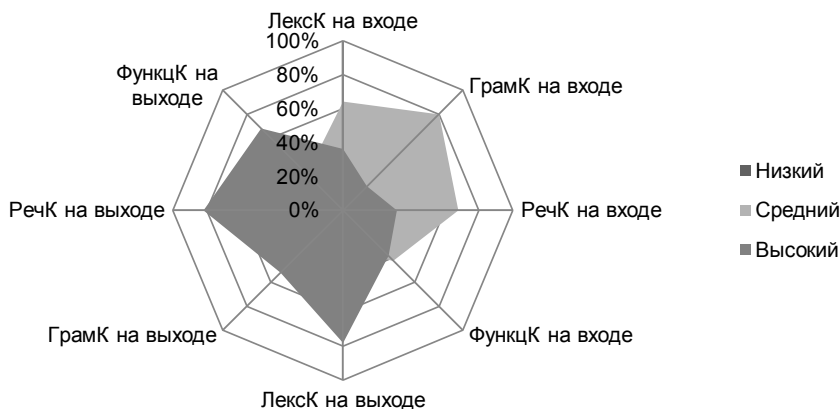


Рис. 3. Изменение структуры иноязычной коммуникативной компетенции (функциональной грамотности) в одноуровневых группах

Рассмотрев результаты разноуровневых (гетерогенных) и междисциплинарных (гомогенных) групп, мы приходим к выводу, что применение рациональной методики дает сопоставимые результаты во всех форматах организации обучения ИЯ (табл. 1, 2, рис. 2, 3). Наиболее существенное различие наблюдается по грамматическому критерию, что можно объяснить использованием принципа аппроксимации в разноуровневых группах и необходимостью более длительной качественной автоматизации иноязычных грамматических навыков. Также результаты по грамматическому критерию сопоставимы с результатами входного тестирования, где именно владение грамматической стороной речи оказалось слабым аспектом для многих студентов. В целом виден существенный прирост по лексическому и речевому критериям. Важным результатом, на наш взгляд, является способность и готовность примерно 70% студентов проводить регулярную самостоятельную работу по ИЯ, что дает возможность развития субъектной позиции обучающихся и готовит к самообразованию. Отслеживание самостоятельной работы студентов проводилось по следующим показателям: отчеты обучающихся; презентация результатов на занятиях; письменные работы; выполнение заданий онлайн с электронной фиксацией доступа к электронным ресурсам, выбора упражнений / текстов и полученных результатов каждого обучающегося.

Применение рациональной методики обучения ИЯ в целом показало, что использование ИОТ как способа организации самостоятельной работы студентов обладает рядом явных преимуществ. Студент с низким уровнем подготовки имеет возможность выполнить минимально необходимое количество заданий и упражнений с целью достичь

уровня ФГ. При этом более целеустремленные студенты, с более высоким уровнем развития субъектности имеют возможность ставить дополнительные цели и совершенствовать уровень владения ИЯ. Анализ показывает, что от 60 до 70% студентов, продемонстрировавших хорошие результаты по функциональному критерию, достигли одновременно и более высокого уровня по лексическому, грамматическому и речевым критериям овладения ИЯ. Студенты с достаточно высоким и высоким уровнем владения ИЯ (A2, B1), работая по ИОТ, могли выбирать дополнительные виды самостоятельной работы, в том числе подготовку к научной конференции. Так, количество участников ежегодной студенческой конференции (секции на английском языке) среди направлений подготовки, где проводился эксперимент, выросло в несколько раз по сравнению с предыдущим годом. При этом 40% докладов на секции были сделаны студентами института спорта и туризма, где входной уровень владения ИЯ был низким. Возможность подготовить творческие продуктивные проекты и стендовые доклады по различной тематике использовали 87% студентов. Если на начальном этапе от 60 до 80% студентов в разных группах придерживались минимально необходимого количества предложений в представлении проектов по темам, то к концу обучения 55–85% студентов превысили минимально необходимый объем высказывания. Добровольно участвовали в конкурсах Языкового олимпийского марафона ПетрГУ 70% студентов-первокурсников из групп, в которых проводилось проектное обучение кафедры.

В ходе интервью со студентами было установлено, что реальным путем повышения их мотивации к качественному овладению ИЯ могут быть разнообразные формы интернационализации как учебной, так и досуговой деятельности: клубы фанатов англоязычных песен / фильмов; совместные мероприятия со студентами института иностранных языков и иностранными студентами; краткосрочные языковые лагеря в выходные или на каникулах; участие в обменных программах и т.п. Студенты неязыковых специальностей готовы слушать короткие лекции, которые читают преподаватели зарубежных университетов, разрабатывать небольшие доклады и презентации на ИЯ. В ПетрГУ многие обучающиеся-нелингвисты подают заявки на участие в обменных программах и общаются с участниками таких программ и т.п. В этой связи на старших курсах необходимо стимулирование обучающихся к регулярной актуализации выработанных ранее умений (чтение литературы по специальности, в том числе и для подготовки выпускных квалификационных работ; поиск в интернете интересных иноязычных материалов, демонстрирующих педагогический опыт зарубежных учителей; выступления на конференциях и т.п.). В ходе реализации проекта мы предложили включать в перечень предметов по выбору на старших

курсах такие, которые предполагали бы изучение конкретной предметной области через изучение соответствующих текстов на иностранном языке «Английский+» (интегрированная модель обучения специальным знаниям и ИЯ).

Заключение

Разработка модели и рациональной методики иноязычного образования при подготовке бакалавров-нелингвистов (по направлению «Педагогическое образование») в трудных условиях должна осуществляться с опорой на контекстно-деятельностный подход и общедидактические принципы системности, вариативности, дифференциации, культуросообразности, минимакса и субъектно-личностного развития обучающихся в деятельности, познании и общении. При этом рационализация всех составляющих данной модели предполагает не столько ограничение целей и упрощение содержания, сколько ориентированность на реалистичность достижения поставленных целей. В условиях исходно низкого уровня владения ИЯ у большинства обучающихся необходима конкретизация минимально приемлемого предметного результата (функциональная грамотность как база для последующего роста) иноязычного образования при соблюдении открытости верхних уровней достижений. Вариативность поставленных целей требует разработки таких методических решений, которые реализуют вариативность образовательных траекторий и в ходе занятий, и в самостоятельной деятельности обучающихся с разным уровнем подготовки в иностранном языке.

Литература

1. **Федеральные** государственные образовательные стандарты высшего образования 3++ . URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24> (дата обращения: 14.01.2018).
2. **Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халяпина Л.П.** Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике // *Язык и культура*. 2017. № 39. С. 116–134.
3. **Гураль С.К., Корнеева М.А.** К вопросу об организационно-методических условиях обучения английскому языку студентов направления «Прикладная механика» // *Язык и культура*. 2017. № 39. С. 180–186.
4. **Нефедов О.В.** Рациональная методика обучения иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов : дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2014. 201 с.
5. **Hutchinson T., Waters A.** English for specific purposes / A learning centered approach. Cambridge : Cambridge University Press, 1987. P. 181.
6. **Egloff G., Fitzpatrick.** Languages for Work and Life. The Council of Europe and Vocationally Oriented Language Learning. Strasbourg : Council of Europe, 1997. P. 1–24.
7. **Vogt K.** English for Work and Life – berufsorientierte // *Frwemdsprachliche Unterricht Englisch*. 2009. № 98. P. 10–11.

8. **Fortanet-Gomez, Raisanen.** European Commission: Language teaching: Integrating Language and Content. John Benjamins Publishing, 2008. P. 285.
9. **Dudley-Evans T., St. John M.J.** Developments in English for specific purposes (A multi-disciplinary approach). Cambridge : Cambridge University Press, 2011. P. 303.
10. **Airola A., Kantelinen R.** Basic Elements of Development Work in Professionally Oriented Language Education // Language Education and Lifelong Learning / eds. R. Kantelinen, P. Pollari. University of Eastern Finland. Joensuu, 2009. P. 183–201.
11. **Крупченко А.К., Кузнецов А.Н.** Основы профессиональной лингводидактики. М. : Академия, 2015. 232 с.
12. **Алмазова Н.И.** Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе : дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2003. 446 с.
13. **Акопова М.А.** Теория и методология реализации личностно-ориентированного подхода в условиях выбора дополнительных образовательных программ : дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2004. 368 с.
14. **Рубцова А.В.** Продуктивный подход в иноязычном образовании (аксиологические аспекты) : дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2012. 465 с.
15. **Вербицкий А.А.** Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. М. : Изд-во Исслед. центра проблем качества подготовки специалистов, 1999. 75 с.
16. **Шатилов С.Ф.** О создании рациональной методики обучения иностранным языкам в средней школе // Иностранные языки в школе. 1990. № 2. С. 46–50.
17. **Борзова Е.В.** О рациональной методике обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Иностранный язык и культура в контексте образования для устойчивого развития : междунар. сб. науч.-метод. ст. Псков : ЛОГОС, 2018. Вып. 8. С. 3–8.
18. **Introductory** Guide to the Common European Framework of Reference (CEFR) for English Language Teachers. Cambridge : Cambridge University Press, 2013. 12 p.
19. **Technical** report by the Bureau of the United Nations Statistical Commission (UNSC) on the process of the development of an indicator framework for the goals and targets of the post-2015 development agenda. URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/6754Technical%20report%20of%20the%20UNSC%20Bureau%20%28final%29.pdf> (дата обращения: 12.08.2018).
20. **Веряев А.А.** Функциональная грамотность учащихся: представления, критический анализ, измерение // Известия Алтайского государственного университета. 2013. Вып. 2, т. 2. URL: <http://izvestia.asu.ru/2013/2-2/peda/TheNewsOfASU-2013-2-2-peda-01.pdf> (дата обращения: 10.05.2018).
21. **Семакин И.Г.** Грамотность, образованность, культура // Информатика и образование. 2002. № 1. С. 21–24.
22. **Гершунский Б.С.** Философия образования для XXI века. М. : Пед. о-во России, 2002. 697 с.
23. **Холодная М.А.** Приоритеты современного школьного образования. [Москва], [2008]. URL: <http://metodist.lbz.ru/lections/2/files/3.doc> (дата обращения: 20.07.2018).
24. **Современный** образовательный процесс, основные понятия и термины. М. : Компания Спутник+, 2006. 191 с.
25. **Коннова З.И.** Развитие профессиональной иноязычной компетенции специалиста при многоуровневом обучении в современном вузе. Калуга : КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2003. 355 с.
26. **Weber H., Becker M., Laue B.** Fremdsprachen in Beruf. Diskursorientierte Bedarfsanalysen und ihre Didaktisierung. Aachen : Shaker, 2000. S. 2.
27. **Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Вахрушева О.В.** Обучение иностранному языку курсантов военного вуза в условиях самоорганизации // Язык и культура. 2018. № 41. С. 217–240.

28. **Шеманаева М.А.** Индивидуальная образовательная траектория в программах дополнительного профессионального иноязычного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб. : СПб. ун-т, 2017. 22 с.
29. **Шеманаева М.А.** Индивидуальная образовательная траектория как форма синхронно-асинхронной образовательной деятельности // Язык и культура. 2017. № 39. С. 283–297.

Сведения об авторах:

Борзова Елена Васильевна – профессор, доктор педагогических наук, Петрозаводский государственный университет (Петрозаводск, Россия). E-mail: anat.bor@onego.ru

Шеманаева Мария Александровна – доцент, кандидат педагогических наук, Петрозаводский государственный университет (Петрозаводск, Россия). E-mail: indy2002@mail.ru

Поступила в редакцию 17 августа 2019 г.

RATIONALIZATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING IN REGIONAL UNIVERSITIES OF RUSSIAN FEDERATION

Borzova E.V., D.Sc. (Education), Professor, Petrozavodsk State University (Petrozavodsk, Russia). E-mail: anat.bor@onego.ru

Shemanaeva M.A., Ph.D., Associate Professor, Petrozavodsk State University (Petrozavodsk, Russia). E-mail: indy2002@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/47/9

Abstract. The authors consider the grounds, the course and the results of one of the research projects conducted by the English Language Department of PetrSU within the framework of the development of the flagship university. The aim of the project was to develop and implement both organizational and methodical measures to ensure adequate and acceptable results of teaching English to the first-year bachelor degree students who do not major in language studies. The data received through the analysis of the curricula of Russian north-western universities as well as placement test results and questionnaire analysis have revealed significant differences in the quality of language proficiency and language teaching conditions between leading federal and regional universities. Therefore, the need to define realistic and achievable aims as well as find rational ways and practices of language teaching in the challenging environment appears more acute. The authors argue in favour of the rational foreign language teaching model which was developed and implemented by the academic staff of Petrozavodsk State University. The model is based on the context-action oriented approach. The two key ideas of the approach are 1. the unity of action, cognition and communication and 2. the coordination of all the aspects of the teaching and learning process with all the given teaching and learning conditions. Consequently, the suggested model is characterized by a level approach to defining the goals of foreign language teaching; reaching functional literacy level as an adequate and achievable goal for less academically successful students; a versatile combination of modern teaching and learning techniques; application of the individual learning trajectory as a way to follow in self-study; the development and implementation of measures aimed at language learning motivation stimulation. The results received in the course of the research project and presented in the article prove the efficiency of the developed model in the present context.

Keywords: rational foreign language teaching; context-action oriented approach; functional literacy; individual learning trajectory.

References

1. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty vysshego obrazovaniya 3++ [Federal state higher education standards 3++] URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24> (Accessed: 14.01.2018)

2. Almazova N.I., Baranova T.A., Khalyapina L.P. (2017) *Pedagogicheskiye podkhody i modeli integrirovannogo obucheniya inostrannym yazykam i professionalnym distsiplinam v zarubezhnoy i rossiyskoy lingvodidaktike* [Pedagogical approaches and models of integrated teaching of foreign languages and professional disciplines in foreign and Russian linguodidactics] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 39. pp. 116–134.
3. Gural' S.K., Korneyeva M.A. (2017) *K voprosu ob organizatsionno-metodicheskikh usloviyakh obucheniya angliyskomu yazyku studentov napravleniya "Prikladnaya mekhanika"* [On the issue of organizational and methodological conditions for teaching English to students majoring at "Applied mechanics"] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 39. pp. 180–186.
4. Nefyodov O.V. (2014) *Ratsional'naya metodika obucheniya inozazychnoi kommunikativnoi kompetentsii studentov neязыkovykh vuzov* [Rational methods of teaching foreign language communicative competence of non-linguistic students]. Pedagogics cand. diss. Pyatigorsk.
5. Hutchinson T., Waters A. (1987) *English for specific purposes / A learning centered approach*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
6. Egloff G., Fitzpatrick A. (1997) *Languages for Work and Life. The Council of Europe and Vocationally Oriented Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe. pp. 1–24.
7. Vogt K. (2009) *English for Work and Life – Berufsorientierte Fremdsprachliche Unterricht Englisch 98*. pp. 10–11
8. Fortanet-Gomez, Raisanen (2008) *European Commission: Language teaching: Integrating Language and Content*. John Benjamins Publishing
9. Dudley-Evans T., St. John M.J. (2011) *Developments in English for specific purposes (A multi-disciplinary approach)*. Cambridge: Cambridge Univ. Press
10. Airola A., Kantelinen R. (2009) *Basic Elements of Development Work in Professionally Oriented Language Education*. // *Language Education and Lifelong Learning*, eds. Kantelinen R., Pollari P. University of Eastern Finland. Joensuu. pp.183–201
11. Krupchenko A.K., Kuznetsov A.N. (2015) *Osnovy professional'noi lingvodidaktiki: monogr. [Basics of professional linguodidactics: monograph]*. M.: Akademiya. 232 p.
12. Almazova N.I (2003) *Kognitivnye aspekty formirovaniya mezhkul'turnoi kompetentnosti pri obuchenii inostrannomu yazyku v neязыkovom vuze* [Cognitive aspects of intercultural competence formation when teaching a foreign language in a non-linguistic higher education institution]. Pedagogics doc. diss. SPb.
13. Akopova M.A. (2004) *Teoriya i metodologiya realizatsii lichnostno-orientirovannogo podkhoda v usloviyakh vybora dopolnitel'nykh obrazovatel'nykh programm* [Theory and methodology of implementation of the student-centered approach when choosing further education programmes] Pedagogics doc. diss. SPb.
14. Rubtsova A.V. (2012) *Produktivnyi podkhod v inozazychnom obrazovanii (aksiologicheskie aspekty)* [Productive approach in language education (axiological aspects)]. Pedagogics doc. diss. SPb.
15. Verbitskii A.A. (1999) *Novaya obrazovatel'naya paradigma i kontekstnoe obuchenie. [New education paradigm and context learning]* M.: Izd-vo Issled. tsentra problem kachestva podgotovki spetsialistov.
16. Shatilov S.F. (1990) *O sozdaniі ratsional'noi metodiki obucheniya inostrannym yazykam v srednei shkole* [On the development of rational methodology for teaching foreign languages at school] // *Inostrannyye yazyki v shkole*, 2. p. 46–50
17. Borzova E.V. (2018) *O ratsional'noi metodike obucheniya inostrannomu yazyku studentov neязыkovykh spetsial'nostei* [On rational methodology for teaching foreign languages to non-linguistic students] / *V sb. Inostrannyyi yazyk i kul'tura v kontekste obrazovaniya dlya ustoichivogo razvitiya. Mezhdunarodnyi sbornik nauchno-metodicheskikh statei*, 8. Pskov, Izdatel'stvo LOGOS. pp. 3–8.
18. *Introductory Guide to the Common European Framework of Reference (CEFR) for English Language Teachers* (2013). Cambridge University Press.

19. Technical report by the Bureau of the United Nations Statistical Commission (UNSC) on the process of the development of an indicator framework for the goals and targets of the post-2015 development agenda. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/6754Technical%20report%20of%20the%20UNSC%20Bureau%20%28final%29.pdf>. (Accessed: 12.08.2018)
20. Veryaev A.A. (2013) Funktsional'naya gramotnost' uchashchikhsya: predstavleniya, kriticheskii analiz, izmerenie [Students' functional literacy: expectations, critical analysis, assessment] // Izvestiya Altaiskogo gos. un-ta., 2 (2). <http://izvestia.asu.ru/2013/2-2/peda/TheNewsOfASU-2013-2-2-peda-01.pdf>. (Accessed: 10.05.2018)
21. Semakin I.G. (2002) Gramotnost', obrazovannost', kultura [Literacy, education, culture] // Informatika i obrazovanie, 1. pp. 21–24.
22. Gershunskii B.S. (2002) Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka [Philosophy of education for the 20th century] M.: Ped. o-vo Rossii.
23. Kholodnaya M.A. (2008) Priorityty sovremennogo shkol'nogo obrazovaniya [The priorities of modern school education]. M. <http://metodist.lbz.ru/lections/2/files/3.doc> (Accessed: 20.07.2018)
24. Sovremennyyi obrazovatel'nyi protsess, osnovnye ponyatiya i terminy (2006) [Modern education process, basic notions and terms]. M.: Kompaniya Sputnik+.
25. Konnova Z.I. (2003) Razvitie professional'noi inozazychnoi kompetentsii spetsialista pri mnogourovnevnom obuchenii v sovremennom vuze [Development of professional foreign language competence in multi-level education of modern institutions of higher education] Kaluga : KGPU im. K.E. Tsiolkovskogo.
26. Weber H., Becker M., Laue. B. (2000) Fremdsprachen in Beruf. Diskursorientierte Bedarfsanalysen und ihre Didaktisierung. Aachen: Shaker.
27. Bezukladnikov K.E., Kruze B.A., Vakhrusheva O.V. (2018) Obucheniye inostrannomu yazyku kursantov voyennogo vuza v usloviyakh samoorganizatsii [Teaching a foreign language to cadets in self-organization mode] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 41. pp. 217-240
28. Shemanaeva M.A. (2017) Individual'naya obrazovatel'naya traektoriya v programmakh dopolnitel'nogo professional'nogo inozazychnogo obrazovaniya [Individual learning path in further education programmes]. Pedagogics cand. diss. SPb.: SPb un-tet.
29. Shemanaeva M.A. (2017) Individual'naya obrazovatel'naya traektoriya kak forma sinkhronno-asinkhronnoi obrazovatel'noi deyatel'nosti [Individual learning path as a kind of synchronous and asynchronous educational activity] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture, 39. p. 283–297.

Received 17 August 2019

ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ, ПРИНЦИПЫ И СОДЕРЖАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ИНОЯЗЫЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ С УЧЕТОМ ЛАТЕНТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК СТУДЕНТОВ

С.К. Гураль, Т.О. Краснопеева, В.М. Смокотин, С.Н. Сорокоумова

Аннотация. В статье затрагиваются вопросы разработки индивидуальной иноязычной образовательной траектории с позиций педагогики. На современном этапе вопросам индивидуализации иноязычного образования уделено относительно недостаточно внимания, вследствие чего они до сих пор являются малоизученными. В этой связи наиболее актуальными являются построение и апробация соответствующей методики разработки индивидуальной иноязычной образовательной траектории с учетом латентных характеристик студентов. Для достижения данной цели предлагается использовать психометрический анализ тестов по английскому языку. В дальнейшем это позволит добиться качественных изменений в сфере подготовки специалистов новой формации. Психометрический анализ является новейшим и эффективным методом анализа тестов, применяемым ведущими образовательными организациями во всем мире. Он может послужить важным компонентом для разработки индивидуальной иноязычной образовательной траектории, помочь диагностировать начальный и конечный уровень владения студентами коммуникативной компетенцией и доказать эффективность разработанной методики. В результате построения индивидуальной иноязычной образовательной траектории будут решены такие задачи, как формирование реальной иноязычной коммуникативной компетенции, рост удовлетворенности студентов иноязычным обучением, повышение их образовательного потенциала, повышение эффективности иноязычного обучения, оказание помощи и поддержки обучающимся. Предполагается, что процесс обучения студентов иностранному языку в системе высшего образования качественно улучшится, если коммуникативная компетенция будет формироваться с учетом индивидуальных потребностей и характеристик обучающихся. Методика разработки индивидуальных образовательных траекторий в иноязычном образовании может быть адаптирована к обучению другим иностранным языкам и использована для создания программно-методического обеспечения для обучения студентов других направлений подготовки. В статье дано определение понятию «индивидуальная траектория»; обозначены необходимые профессиональные компетенции и требования, предъявляемые к формированию коммуникативной компетенции у студентов нелингвистических специальностей; продемонстрированы формы и методы индивидуализации иноязычного обучения; доказана допустимость их реализации на базе образовательных учреждений высшего образования, эффективность обучения с использованием индивидуальной иноязычной образовательной траектории и адекватность такого обучения всем требованиям федеральных государственных образовательных стандартов (3++); научно обоснована необходимость разработки индивидуальной иноязычной образо-

вательной траектории с использованием психометрического анализа, определены ее цели, задачи и результаты. Выводы статьи могут быть использованы в курсе лекций по методике обучения иностранным языкам, а также на курсах повышения квалификации и переподготовки преподавателей иностранных языков с отсылкой к авторам.

Ключевые слова: индивидуальные иноязычные образовательные траектории; латентные характеристики студентов; иноязычная компетенция.

Введение

Персональный путь реализации личностного потенциала каждого обучающегося в образовании в наши дни может быть реализован посредством широкого спектра технологий, но ключевым вопросом остается грамотное распоряжение ими для достижения наибольшей результативности. Новая организация образовательного процесса в современном университете диктует свои предпосылки для изменения иноязычного обучения. Предметное обучение обеспечивает все необходимые навыки для работы в такой среде, в то время как язык позволяет будущим специалистам применять эти навыки в полной мере без ограничений языкового и культурного барьеров. Полагаем, что в сложившейся на сегодняшний день ситуации чрезвычайно значимо раскрыть суть коммуникативной компетенции на междисциплинарном уровне в контексте глобальных изменений. Разработка целей преподавания иностранного языка имеет свою специфику в сравнении с предметными дисциплинами, поскольку задачи в этой области необходимо ставить в соответствии с изменениями современной социокультурной и экономической ситуации, а именно информационного общества и его массовой глобальной коммуникации.

Методология

Для того чтобы раскрыть суть коммуникативной компетенции, рассмотрим основные требования к будущим профессионалам, согласно которым преподавателям иностранного языка необходимо выстраивать образовательный процесс, учитывая не только непосредственную передачу знаний обучающимся, но и помощь в формировании их личностных компетенций. Итак, рассмотрим психологические и личностные качества, отвечающие этим требованиям:

- сохранение личностных качеств в процессе коммуникации;
- гибкость мышления и готовность реагировать на иностранном языке при изменении обстоятельств;
- способность к разрешению конфликтной ситуации в условиях иноязычного лингвосоциума.

Все вышеперечисленные требования и качества напрямую связаны с межкультурной коммуникацией, развитие которой входит в задачу

преподавателя при обучении иностранному языку. Особенно актуальным этот вопрос становится при рассмотрении его в контексте формирования индивидуальных траекторий для обучающихся нелингвистических специальностей. Такие студенты не имеют возможности уделять большое количество времени развитию данных навыков. При рассмотрении гибкости мышления, способности самостоятельно преодолевать трудные задачи и принимать решения, внимание будущего работника должно уделяться анализу ситуации, а не акцентированию внимания на решении языковых трудностей.

Кроме того, разработка вариативных форм взаимодействия в профессиональной сфере во многом сопряжена со знанием культурных особенностей и менталитета иностранных коллег, другими словами, российский специалист должен быть готов к межкультурной коммуникации. В этом заключается специфика обучения при усвоении иностранного языка. Для достижения качественно нового уровня владения коммуникативной компетенцией, необходимо пересмотреть цели, содержание, методы и стандарты образования относительно преподавания иностранного языка с учетом личностно ориентированных тенденций. Так, обращая внимание на изменение целей образования, необходимо учитывать следующие факторы:

- осознание степени коммерциализации образовательного учреждения и сотрудничества с международными предприятиями;
- осознание современного университета как части определенного лингвосоциума и проявлений его общественной жизни;
- индивидуальное развитие, самореализация, раскрытие личности как часть университетской практики;
- принятие факта ангажированности некоторых функций университетов (передача технологий, действенное исследование, консалтинг, патентирование, гранты, интеллектуальная собственность).

Необходимо принять во внимание преобразования университетской среды сегодня. Глобальные процессы коммерциализации выдвигают новые требования к владению коммуникативной компетенцией. В этой связи содержание дисциплины «Иностранный язык», а также процесса преподавания иностранных языков требует модернизации.

Владение большим массивом разноплановой лексики – одно из таких требований. Оптимизация процесса обучения становится зависимой от реализации дидактических возможностей и информационно-коммуникативных технологий. В этом случае роль преподавателя смещается с централизованной модели на полиролевою модель: на разных этапах обучения преподаватель выступает в качестве координатора, помощника, инструктора, наставника, консультанта и оценивающего. Теперь преподаватель не занимает центральную роль – обучающийся и процесс усвоения им материала становятся главными в образователь-

ном процессе. Поэтому преподаватель на разных этапах выполняет ряд различных функций. Как координатор он контролирует образовательный процесс с точки зрения его организации: планирует занятия, выбирает подходящую методику в соответствии со слабыми сторонами обучающихся, поддерживает дисциплину на занятии. В роли помощника он способствует самостоятельному процессу обучения студента, тем самым развивая его автономность и скрытый потенциал, а также мотивирует его, помогая индивидуализировать образовательный процесс. Будучи инструктором, он контролирует динамику группы, дает советы, корректирует ошибки. Как наставник преподаватель контекстуализирует теоретический материал, предлагая для обсуждения новую фоновую информацию, побуждая обучающихся генерировать творческие идеи для обсуждения. Функция оценивания в образовательном процессе немаловажна, поэтому эту работу также выполняет преподаватель. Выявление потребностей, целей обучения, трудностей, с которыми сталкивается каждый обучающийся, и грамотная оценка усилий, прилагаемых к процессу обучения, проверка понимания материала, отслеживание прогресса в обучении и обратная связь являются неотъемлемыми составляющими взаимодействия студента и преподавателя.

Современным педагогам необходимо принимать во внимание взаимосвязь, преемственность и интеграцию учебных дисциплин в ткань иноязычного образования, а именно учитывать такие тенденции, как:

- коллаборация «множества знаний»: невербального знания, практического знания, знания, основанного на жизненном опыте;
- критическая междисциплинарность;
- преобладание интерактивных методов обучения: семинаров, дискуссий, вебинаров, мастер-классов, круглых столов, тьюториалов, комбинированная языковая методика обучения;
- использование последних изменений в подходах к преподаванию английского языка, таких как TBL (Task-Based Learning), TTT (Test-Teach-Test), PPP (Presentation, Practice, Production), MPF (Meaning, Pronunciation, Form), Guided Discovery, TPR (Total Physical Response), DOGME, MIE (Minimally Invasive Education), посткоммуникативные методы, технологии расширенного изучения;
- разработка и использование материалов совместно со студентами университета;
- максимально эффективное использование учебников и ресурсов;
- использование аутентичных материалов;
- обучение классам смешанных способностей;
- наставничество, сотрудничество и обучение «преподавателей-предметников» английскому языку;
- использование концепций и подходов английского языка как средства предметного обучения (EMI – English Medium Instruction);

– использование концепций и подходов английского языка как средства предметного обучения и преподавания языка (CLIL – Content and Language Integrated Learning, CBI – Content Based Instruction);

– преподавание иностранного языка для специальных академических целей;

– преподавание иностранного языка для специальных целей.

Практическая реализация всех вышеперечисленных тенденций невозможна без применения современных технологий. Например, в 2009 г. был разработан сайт для онлайн-тестирования Oxford English Testing, который позволяет эффективно администрировать тест и, что более важно, использовать адаптивные технологии. Это делает тест более гибким. Oxford Online Placement Test – это CAT, компьютерный адаптивный тест, который предполагает необходимость определения языковых уровней (и языковых профилей) обучающихся неизвестных уровней. Традиционные распределительные входные тесты (placement tests), даже самые лучшие из них, неизбежно неэффективны в том смысле, что часть вопросов всегда будет потрачена впустую либо слишком сложна и (или) слишком проста для учащегося на заданном уровне. Поскольку CATs основаны на базах данных, из которых элементы выбираются на основе предыдущих ответов тестируемого, тест адаптируется к каждому конкретному тестируемому.

Таким образом, такие тесты могут быть близки к эталонным на сегодняшний момент, поскольку они небольшие по объему, надежные, валидные и точные. Как обучающимся, так и современному профессорско-преподавательскому составу сегодня крайне необходимо принимать, осознавать и обладать навыками, которые помогут справляться с большими нагрузками и работать в стрессовых ситуациях в режиме многозадачности без потери качества усвоения материала. Такими навыками являются:

– умение обращаться с увеличивающимся количеством и видами данных и использовать CALL (Computer-Aided Language Learning);

– принятие идеи перехода от получения знания к приданию ему практического значения;

– принятие во внимание рисков и нестабильности вследствие глобализации мира и детрадиционализации, готовность к постоянным изменениям;

– способность реагировать на неопределенность и воспроизводить ее в новых формах; гибкость, адаптация и самоуверенность.

Безусловно, сегодня необходимы ресурсные и методологические изменения, которые позволят преподавателям делать уклон на индивидуальное развитие каждого обучающегося с равными временными затратами, что и прежде, поскольку увеличение количества аудиторных часов не всегда является панацеей. В этом случае рекомендуется анали-

зировать зарубежный опыт образования, рассматривать инновационную и опытно-экспериментальную педагогическую деятельность как источник развития теории и методики обучения, прогнозировать развитие новых методических моделей. В таких условиях важно построить более эффективную методику обучения с теми же трудозатратами, но с большей результативностью. При всем разнообразии опытных моделей преподавания необходима стандартизация образовательных критериев без ограничения их автономности:

- формирование единых критериев существенных свойств и качеств образовательных иноязычных методик с учетом подвижных границ каждой из них;

- создание легитимации и идеологии образовательных траекторий в иноязычном образовании без потери реализации индивидуальных возможностей;

- создание условий коллективного самоанализа (семинары, СМИ, интернет);

- создание условий коммуникативной терпимости и способности к равноправному диалогу в целях переосмысления опыта иноязычного обучения;

- диверсификация разных взглядов, идей и появление свежих перспектив в иноязычном образовании;

- возможность управлять иноязычным образовательным процессом с учетом различных идей и подходов, предлагаемых сотрудниками и обучающимися;

- сохранение регулируемой системы требований к иноязычному образованию и одновременно возможности к адаптации с течением времени через применение индивидуальных траекторий.

Принимая во внимание все вышеописанное, представляется возможным рассмотреть содержание коммуникативной компетенции, учитывая последние изменения целей, задач, методов и критериев преподавания иностранного языка на современном этапе:

- 1) коммуникативная компетенция включает в себя не только приобретение знаний, но и способность применять их в любой коммуникативной ситуации (жизненной, профессиональной), используя дискурсивные навыки;

- 2) применение языка диктуется его прагматическим характером, язык рассматривается как инструмент для достижения целей более высокого порядка, изучение языка не является самоцелью;

- 3) на первый план при изучении языка выходит коммуникация, при достижении определенного уровня владения языком – межкультурная коммуникация, задачами которой является достижение цели речевого общения с носителями языка;

4) процесс формирования коммуникативной компетенции в образовательной среде становится индивидуализированным; его цель направлена на применение обучающимися проблемно-поискового подхода через работу в условиях обучения, приближенных к реальным.

Таким образом, мы рассмотрели понятие индивидуальной образовательной траектории, предпосылки для ее использования в иноязычном образовании, а также особенности формирования коммуникативной компетенции у студентов нелингвистических специальностей в условиях современной образовательной среды. Изменение целей, содержания, методов и стандартов иноязычного обучения играет большую роль в контексте формирования индивидуальных траекторий и создает основания для их применения. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста требует применения комплекса педагогических и профессиональных средств. Это связано с тем, что обучение иностранному языку охватывает широкий спектр областей знания. Индивидуальные иноязычные образовательные траектории позволяют сделать процесс обучения иностранному языку более персонализированным и направленным именно на те сферы деятельности, которые необходимы обучающемуся. При этом данный процесс будет также учитывать латентные характеристики студентов, которые очень трудно определить при применении традиционной образовательной модели, поскольку преподаватель не имеет возможности уделить каждому обучающемуся количество времени, достаточное для адаптации стиля обучения согласно его индивидуальным особенностям (например, скорость восприятия и запоминания нового материала, учет первичного уровня владения языком и объем фоновых знаний, особенностям краткосрочной / долгосрочной памяти и др.).

Исследование

Основная цель развития иноязычной коммуникативной компетенции заключается в усовершенствовании будущими специалистами уровня владения иностранным языком и овладение ими иноязычной коммуникативной компетенцией на уровне, достаточном для решения социальных и профессиональных задач, а также для дальнейшего самообразования [1].

Говоря о прикладном применении языка студентами нелингвистических специальностей, необходимо обозначить основные критерии владения языковыми инструментами, достаточные для его использования в профессиональном контексте. Cambridge English и QS провели опрос среди работодателей, включающий ряд вопросов о причинах, критериях и применимости владения английским языком при отборе кандидатов на различные позиции в международных компаниях. Ис-

следование основывалось на данных от 5 300 работодателей из 38 стран [2]. Рассматривая коммуникативную компетенцию в различных профессиональных плоскостях, мы говорим о следующих требованиях:

- все навыки владения иностранным языком чрезвычайно важны, т.е. чтение отчетов и докладов, грамотное использование устной речи, способность распознавать иностранную речь на слух, разработка и ведение презентаций и деловое письмо;

- в зависимости от той или иной области, превалируют разные навыки, но, безусловно, чтение на иностранном языке необходимо для поддержания должного профессионального уровня во всех отраслях, поскольку международные журналы, договоры и инструкции пишутся, в основном, на английском языке;

- разговорная речь является самым важным навыком для сферы услуг, что включает в себя туристическую отрасль и гостиничное обслуживание, где социальное взаимодействие занимает большую часть деятельности; тем не менее, требования к владению языком в этих сферах не так высоки в силу использования разговорного, а не узкоспециализированного языка;

- сферы банковского дела, финансов и права – те сферы, где используется сложный технический английский язык, поэтому наивысшие критерии оценивания кандидатов присутствуют именно в этих сферах;

- локальный бизнес напрямую зависит от мировых тенденций, поэтому в ближайшие 10 лет требования к владению языком будут только расти;

- разница между требуемым знанием языка и фактическим составляет 40%. Так, бухгалтерское дело, HR и логистика имеют больший разрыв в силу того, что общение происходит по большей части внутри компании, тогда как маркетинг, продажи и сфера услуг нацелены на внешние связи;

- страны, которые традиционно имели меньше связей с англоговорящими странами, такие как Россия, Китай, Япония, Южная Корея, имеют большую разницу между требуемым знанием языка и фактическим;

- 98,5% работодателей используют, по меньшей мере, один метод оценивания коммуникативной компетенции, самым распространенным из которых является собеседование на английском языке, в то время как более четверти опрошенных используют тестирование;

- примерно половина всех работодателей предлагает лучшие стартовые условия претендентам с хорошим знанием иностранного языка, а также данное преимущество позволяет быстрее продвигаться по карьерной лестнице и дает возможность получать более высокую заработную плату;

- знание английского языка работниками позволяет компании приобрести международный статус и соответствовать мировым стандартам.

Формирование коммуникативной компетенции в контексте профессиональной среды включает также в себя способность формулировать идеи ясно и кратко и эффективно излагать их в письменной форме.

В этой связи, принимая во внимание все вышеперечисленное, а также руководствуясь Общеевропейскими компетенциями владения иностранным языком (Common European Framework of Reference for Languages, CEFR [3]), молодые специалисты должны:

1) свободно понимать практически любое устное или письменное сообщение, распознавая скрытое значение, включая тексты абстрактного характера, сложные в композиционном или языковом отношении: инструкции, специальные статьи и художественные произведения;

2) уметь составить точный, детальный, хорошо выстроенный связный текст на сложные темы, демонстрируя владение моделями организации текста, средствами связи и объединением его элементов, опираясь на несколько устных и письменных источников;

3) говорить спонтанно с высоким темпом и высокой степенью точности, подчеркивая оттенки значений даже в самых сложных случаях, владея разнообразными идиоматическими и разговорными выражениями;

4) гибко и эффективно использовать язык для общения в научной и профессиональной деятельности;

5) уметь писать сложные письма, отчеты, доклады или статьи, которые имеют четкую логическую структуру, помогающую адресату отметить и запомнить наиболее важные моменты, а также резюме и рецензии как на работы профессионального характера, так и на художественные произведения.

При оценке устной речи применяются следующие категории: *диапазон* (словарный запас, синтаксические конструкции, языковые средства, идиоматичные и разговорные выражения), *точность* (грамматические и синтаксические конструкции), *беглость* (темп, спонтанные высказывания, отсутствие пауз для поиска нужного языкового инструмента), *взаимодействие* (реакция на слова собеседника, ведение дискурса, невербальные и интонационные сигналы) и *связность* (владение организационными структурами, служебными частями речи и другими средствами связности).

В монографии «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка» также сказано, что «коммуникативные языковые компетенции представляют сумму знаний, умений и личностных качеств, которые позволяют осуществлять деятельность с использованием языковых средств. Использование языка и его изучение включают действия человека, в процессе выполнения которых он развивает общую и коммуникативную компетенции. Они обеспечивают решение задач в различных условиях с учетом различ-

ных ограничений и реализуются в видах деятельности и процессах (действиях), направленных на порождение и (или) восприятие текстов, в связи с определенными темами и сферами общения и с применением соответствующих стратегий. Учет этих процессов коммуникантами ведет к дальнейшему развитию и модификации этих компетенций.

В монографии также приводятся определения общим и коммуникативным языковым компетенциям, контексту, речевой деятельности, видам коммуникативной деятельности, тексту, сфере общения, стратегии и задачам, поскольку, несмотря на уровень владения языком, присутствует глубокое понимание того, что за языком всегда стоит контекст, и что язык всего лишь инструмент для передачи коммуникативной цели для достижения той или иной задачи. Можно оценить уровень владения языком, но задача состоит не в обладании навыком владения языком как таковым, а в умении его применять эффективно. Призыв своей монографии Совет Европы видит в стремлении к многоязычию, а точнее в изменении цели языкового образования: «...цель языкового образования изменяется. Теперь совершенное (на уровне носителя языка) овладение одним или двумя, или даже тремя языками, взятыми отдельно друг от друга, не является целью. Целью становится развитие такого лингвистического репертуара, где есть место всем лингвистическим умениям. Последние изменения в языковой программе Совета Европы направлены на разработку инструмента, с помощью которого преподаватели языков будут способствовать развитию многоязычной личности. В частности, Европейский языковой портфель представляет собой документ, в котором может быть зафиксирован и формально признан самый разнообразный опыт изучения языка и межкультурного общения» [4]. В этом заключается цель современного обучения иностранному языку – развитие многоязычной личности во всем ее разнообразии и проявлении.

Результаты

Таким образом, разработка индивидуальной иноязычной образовательной траектории может способствовать достижению следующей цели: качественное улучшение процесса профессионального обучения студентов иностранному языку в системе высшего образования при условии учета индивидуальных потребностей и характеристик обучающихся.

Исходя из вышеописанных предпосылок для разработки индивидуальных иноязычных образовательных траекторий и их основной цели, представляется возможным описать и ряд задач:

- обучить студентов профессиональным коммуникативным навыкам в мере, достаточной для работы и общения в ином лингвосоциуме и (или) с носителями иностранного языка;

- сформировать у студентов прикладную, а не теоретическую иноязычную коммуникативную компетенцию;
- отказаться от устаревших стандартов иноязычного образования;
- повысить уровень удовлетворенности иноязычным обучением у студентов;
- повысить образовательный потенциал и развить многоязычную личность;
- повысить эффективность иноязычного обучения;
- оказывать индивидуальную помощь и поддержку обучающимся при изучении ими иностранного языка.

Ясное понимание целей и задач разработки индивидуальной иноязычной образовательной траектории дает возможность определить ее принципы.

Принцип универсальности. Принцип универсальности свидетельствует о всесторонности и универсальной применимости данной образовательной технологии в рамках широкого спектра дисциплин и профессиональных навыков. Она не привязана к той или иной образовательной системе или национальным стандартам, поскольку обладает высокой вариативностью. Также необходимо отметить, что язык является инструментом для достижения целей более высокого порядка и развития обширного ряда компетенций, обеспечивающих решение задач в различных условиях. Г.Ж. Микерова и А.С. Жук [5] рассматривают подобный зарубежному алгоритм построения индивидуальной образовательной траектории обучения, включающий в себя выбор оптимальных форм и темпов обучения; применение способов обучения, которые наиболее соответствуют индивидуальным особенностям студента; рефлексивное осознание полученных результатов, оценка и корректировка своей деятельности. Такой способ обучения позволяет студентам соответствовать одному из основных требований современности: непрерывное обучение на протяжении всей жизни, начиная от университетского образования и плавно переходя к обучению в профессиональной среде с учетом потребностей, возникающих на месте работы. В рамках формирования иноязычной коммуникативной компетенции данная технология позволяет учесть именно те особенности коммуникации, которые исходят из личных потребностей обучающегося, что применимо при выборе актуальных для него тематик и материала для обучения.

Принцип коммуникативности. В соответствии с новейшими нормативно-правовыми актами в сфере образования формирование иноязычной коммуникативной компетенции является одним из основополагающих требований современности. Большая часть образовательных стандартов включает эту компетенцию в обязательном порядке с учетом языковой, дискурсивной, социокультурной составляющих.

Принцип коммуникативности напрямую связан с обучением иностранному языку на всех уровнях. Вслед за профессором С.К. Гураль [6] представляется необходимым отметить комплексный характер иноязычного дискурса и определить его как сверхсложную саморазвивающуюся систему. Разработка индивидуальной иноязычной образовательной траектории способствует достижению высокого результата при обучении иностранному языку и иноязычному дискурсу с учетом личностных характеристик обучающихся и, как следствие, приводит к повышению их мотивации.

Принцип личностно ориентированного характера обучения. Согласно этому принципу, обучающийся может самостоятельно ставить свои цели при освоении конкретного модуля, курса, раздела, темы; выбирать оптимальные темпы и формы обучения, учитывая уровень подготовки; использовать те способы получения информации, которые максимально отвечают личным особенностям; осознавать полученный результат в виде сформированных компетенций; выполнять оценку и корректировку работы в соответствии со спецификой общего хода познавательной деятельности [7]. А.В. Хуторской выделяет этапы деятельности обучающегося, позволяющие обеспечить его индивидуальную траекторию в конкретной образовательной области, это: цели – план – деятельность – рефлексия – сопоставление полученных продуктов с целями – самооценка [8]. За счет этого у студента повышается мотивированность к обучению [9].

Принцип профессиональной направленности. Данный принцип позволяет создавать профессиональный контекст в иноязычном обучении и используется при отборе материала для формирования индивидуальной иноязычной образовательной траектории, опираясь на специализированные задачи, потребности и интересы.

Принцип использования объективных форм и методов контроля достигается за счет использования психометрического анализа.

Принцип свободы выбора индивидуальной иноязычной образовательной траектории (ИИОТ) представлен в таблице.

Реализация принципа свободы выбора индивидуальной иноязычной образовательной траектории согласно ФГОС (3++) [10]

Права обучающихся согласно ФГОС (3++)	Способ их реализации в форме ИИОТ
Выбор организации, осуществляющей образовательную деятельность	ИИОТ может использоваться как в организациях, так и вне организаций, осуществляющих образовательную деятельность
Выбор формы получения образования	ИИОТ может быть применена в любой из форм обучения: очная (дневная), очно-заочная (вечерняя) и заочная – замена части аудиторной нагрузки или дополнительно к ООП; электронное и дистанцион-

Права обучающихся согласно ФГОС (3++)	Способ их реализации в форме ИИОТ
	ное обучение, сетевое обучение (с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность) – курс может разрабатываться согласно принципам ИИОТ в полном объеме
Выбор формы обучения	ИИОТ может быть использована как основная (с ограниченным выбором дисциплин) или как дополнительная образовательная программа (согласно принципам ИИОТ в полном объеме)
Освоение базовых предметов и курсов	Продолжительность курса, количество обучающихся, темп усвоения материала, количество повторений ограничены и регламентированы образовательной организацией
Выбор элективных курсов	Выбор ориентирован на личностную мотивацию обучающегося и склонность к конкретной предметной области; продолжительность курса, темп усвоения материала, количество повторений ограничены и регламентированы образовательной организацией
Выбор факультативных курсов	Обучение может осуществляться индивидуально с учетом потребностей и возможностей личности; продолжительность курса, количество обучающихся, темп усвоения материала, количество повторений не регламентированы образовательной организацией
Выбор учебной практики	ИИОТ может быть реализована в учебных, учебно-производственных мастерских, лабораториях, учебных хозяйствах, учебно-опытных участках, полигонах, бизнес-инкубаторах, ресурсных центрах и других вспомогательных объектах образовательного учреждения
Выбор производственной практики	ИИОТ может быть реализована в организациях на основе договоров, заключаемых между образовательным учреждением и этими организациями

Выделяют три направления реализации индивидуальной образовательной траектории учащихся [11]:

1. Деятельностное направление – формирование индивидуальной образовательной траектории через современные педагогические технологии и IT-технологии.

2. Процессуальное направление – организационные аспекты педагогического процесса.

3. Содержательное направление – создание индивидуальной образовательной траектории с предоставлением обучающемуся возможности

осваивать то содержание образования и на том уровне, который в наибольшей степени отвечает его возможностям, потребностям и интересам.

Особенностью содержания индивидуальной траектории в иноязычном образовании является то, что у обучающегося появляется возможность учитывать особенности прагматического использования языка в соответствии с собственными потребностями и интересами. Важным аспектом при этом является упор на выстраивание индивидуальных иноязычных образовательных траекторий в соответствии с коммуникативным методом обучения иностранному языку, получившим широкое распространение в последние десятилетия в России (А.А. Леонтьев, В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова, Г.А. Китайгородская, Э.П. Шубин, П.Б. Гурвич, И.Л. Бим, Г.В. Рогова, В.Л. Скалкин, И.А. Зимняя, С.Ф. Шатилов). Объективно говоря, реализация такого метода невозможна без учета тех обстоятельств, среды, субъектов коммуникации, которых обучающийся встречает в своем окружении ежедневно. По словам профессора С.К. Гураль, принято также выделять в содержании обучения иноязычному дискурсу студентов такие компоненты, как сфера общения, ситуация общения, тематика, тексты, целевые и страноведческие знания, языковые навыки, речевые умения, коммуникативное и интеллектуальное изменение дискурсивного анализа, а также профессиональные интересы. При определении содержания обучения возникает вопрос о том, каким должно быть соотношение коммуникативных умений: говорения, аудирования, чтения и письма. Большое значение приобретает при этом их интеграция, поскольку она создает условия для развития целостной коммуникативной компетенции. В основе данной компетенции лежит иноязычный дискурс, который превратился в целостную и нелинейную организацию языка и речевых актов, дающих возможность студентам увидеть, как конструируется и передается в дискурсе значение [12]. Технология индивидуализации иноязычного образования позволяет учитывать все эти факторы и делать обучение полезным и соответствующим целям обучающегося, что дает шанс сформировать именно ту языковую картину, которая необходима конкретному индивиду.

Заключение

По результатам проведенного анализа можно сделать следующие выводы:

1. Индивидуальная образовательная траектория – это гибкий вид обучения, выстраиваемый обучающимся в сотрудничестве с преподавателем и ориентированный на потребности, формирующиеся в реальном времени, а также учитывающий личностные характеристики обучающегося.

2. Педагогическими условиями, обеспечивающими эффективную разработку индивидуальных траекторий в иноязычном образовании на основе психометрического анализа, являются следующие:

а) дополнение современных методик обучения количественно-качественным этапом формирования, реализации и оценивания эффективности обучения студентов [13]. Данный этап реализуется и применяется в ведущих мировых образовательных учреждениях, что говорит о его высокой результативности и апробированности;

б) включение принципа профессиональной направленности и свободы выбора образовательной траектории с акцентом на личностные качества обучающегося.

3. Роль преподавателя смещается с централизованной модели на полиролевою: на разных этапах обучения преподаватель выступает в качестве координатора, помощника, инструктора, наставника, консультанта и оценивающего. Представляется возможность смены формы учебной работы и способов организации обучения.

4. Реализация иноязычного образования в учреждении высшего образования становится логическим этапом, предшествующим формированию специалиста новой формации и его адаптации на рынке труда с учетом ценностно-профессионального контекста.

5. Разработка индивидуальной иноязычной образовательной траектории должна основываться на следующих принципах: принцип универсальности, принцип коммуникативности, принцип личностно ориентированного характера обучения, принцип использования объективных форм и методов контроля, принцип профессиональной направленности, принцип свободы выбора индивидуальной иноязычной образовательной траектории.

Особенностью содержания индивидуальной траектории в иноязычном образовании является то, что у обучающегося появляется возможность учитывать особенности прагматического использования языка в соответствии с собственными потребностями и интересами.

Литература

1. **Подьянова Т.О., Конева Е.В.** Коммуникативная компетенция учащихся в ценностно-профессиональном контексте // Язык и культура. 2017. № 40. С. 254–262.
2. **English at Work.** University of Cambridge. URL: <http://englishatwork.cambridgeenglish.org/> (дата обращения: 23.09.2017).
3. **Common** European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. URL: http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/CECR_EN.pdf (дата обращения: 24.09.2017).
4. **Общеввропейские** компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка. URL: https://mipt.ru/education/chair/foreign_languages/articles/european_levels.php (дата обращения: 24.09.2017).
5. **Микерова Г.Ж., Жук А.С.** Алгоритм построения индивидуальной образовательной траектории обучения // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 11-1. С. 138–142. URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36374> (дата обращения: 01.04.2018).
6. **Гураль С.К.** Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе: языковой вуз : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Томск, 2009. 46 с.

7. *Индивидуальная* образовательная траектория обучающегося. URL: <http://fb.ru/article/275073/individualnaya-obrazovatel'naya-traektoriya-obuchayuschegosya> (дата обращения: 28.07.2018).
8. *Хуторской А.В.* Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? Пособие для учителя. М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005.
9. *Серова Т.С.* Обучение гибкому иноязычному профессионально-ориентированному чтению в условиях деловой межкультурной коммуникации. Пермь : Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2009. 241 с.
10. *Приказ* Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 26 ноября 2009 г. № 673 «Об утверждении Положения об учебной и производственной практике студентов (курсантов), осваивающих основные профессиональные образовательные программы среднего профессионального образования» // КонсультантПлюс: справ.-правовая система. Доступ из локальной сети Науч. б-ки Том. гос. ун-та. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96441/ (дата обращения: 15.04.2018).
11. *Вдовина С.А., Кунгурова И.М.* Сущность и направления реализации индивидуальной образовательной траектории // Интернет-журнал Науковедение. 2013 (дата обращения: 20.08.2017).
12. *Гураль С.К.* Дискурс-анализ в свете синергетического видения. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2009. 176 с.
13. *Гураль С.К., Подьянова Т.О.* Повышение уровня коммуникативной компетенции студентов через оценку результативности входного тестирования // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2018. № 1. С. 103–118.

Сведения об авторах:

Гураль Светлана Константиновна – профессор, доктор педагогических наук, зав. кафедрой английской филологии, Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: gural.svetlana@mail.ru

Краснопеева Татьяна Олеговна – преподаватель, кафедра английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов, Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: tatylan@mail.ru

Смокотин Владимир Михайлович – доцент, доктор философских наук, профессор кафедры английского языка, Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: vladimirmokotin@yandex.ru

Сорокоумова Светлана Николаевна – доктор психологических наук, профессор; профессор РАО; профессор кафедры социальной, общей и клинической психологии, Российский государственный социальный университет (Москва, Россия). E-mail: 4013@bk.ru

Поступила в редакцию 16 августа 2019 г.

GOALS, TASKS, PRINCIPLES AND CONTENT OF INDIVIDUAL FOREIGN LANGUAGE EDUCATIONAL TRAJECTORIES BASED ON THE LATENT CHARACTERISTICS OF THE STUDENTS

Gural S.K., D.Sc. (Education), Professor, Head of the Department of Philology, Faculty of Foreign Languages, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: gural.svetlana@mail.ru

Krasnopееva T.O., Lecturer, Faculty of Foreign Languages, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: tatylan@mail.ru

Smokotin V.M., D.Sc. (Philosophy), Associate Professor, Professor of the Department of English for Natural Science, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: vladimirmokotin@yandex.ru

Sorokoumova S.N., D.Sc. (Psychology), Professor; Professor of the Russian Academy of Education; Professor, Department of Social, General and Clinical Psychology; Russian State Social University (Moscow, Russia). E-mail: 4013@bk.ru

DOI: 10.17223/19996195/47/10

Abstract. The article describes the relevance and insufficient development of the problem of a universal algorithm for developing an individual foreign language educational trajectory. At the present stage, relatively little attention has been paid to the issues of individualization of foreign language education, as a result of which they are still not studied. In this regard, one of the most problematic issues is the creation and approbation of an appropriate methodology for developing an individual foreign language educational trajectory, taking into account the latent characteristics of students. To achieve this goal, it is proposed to use the psychometric analysis of English tests. In the future, this will allow to achieve qualitative changes in the field of training specialists of the new formation. The article describes the concept of “individual trajectory”; the necessary professional competencies and requirements for the formation of communicative competence among students of non-linguistic specialties, the forms and methods of individualization of foreign language learning; proved the admissibility of their implementation on the basis of educational institutions of higher education, the effectiveness of training using an individual foreign language educational trajectory and the adequacy of such training to all the requirements of federal state educational standards (3 ++); the need to develop an individual foreign language educational trajectory using psychometric analysis; its goals, objectives, results, and goals.

Keywords: individual foreign language educational trajectories; latent characteristics of students; foreign language competence.

References

1. Podjanova T.O., Koneva E.V. (2017) Kommunikativnaya kompetenciya uchashchihsya v cennostno-professional'nom kontekste [The communicative competence of students in a value-professional context] / *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*, 40. pp. 254–262
2. English at Work. University of Cambridge. <http://englishatwork.cambridgeenglish.org/> (Accessed: 23.09.2017).
3. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/CECR_EN.pdf (Accessed: 24.09.2017).
4. Obshcheevropejskie kompetencii vladeniya inostrannym yazykom: izuchenie, prepodavanie, ocenka [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment]. https://mipt.ru/education/chair/foreign_languages/articles/european_levels.php (Accessed: 24.09.2017).
5. Mikerova G.Zh., Zhuk A.S. (2016) Algoritm postroeniya individual'noj obrazovatel'noj traektorii obucheniya [The algorithm for constructing an individual educational learning trajectory] // *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*, 11(1). pp. 138–142 <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36374> (Accessed: 01.04.2018).
6. Gural' S.K. (2009) Obuchenie inozazychnomu diskursu kak sverkhslzhnoy samorazvivayushchey sistema [Teaching a foreign language discourse as overcomplicated self-developing system]. Abstract of Pedagogics doc. diss. Tomsk.
7. Individual'naya obrazovatel'naya traektoriya obuchayushchegosya [Individual educational trajectory of a student] <http://fb.ru/article/275073/individualnaya-obrazovatel'naya-traektoriya-obuchayushchegosya> (Accessed: 28.07.2018)
8. Khutorskoi A.V. (2005) Metodika lichnostno-orientirovannogo obucheniya. Kak obuchat' vsekh po-raznomu? Posobie dlya uchitelya [The methodology of personality-oriented

- teaching. How to teach everyone in a different way? Teacher's manual]. M.: Izd-vo VLADOS-PRESS.
9. Serova T.S. (2009) Obuchenie gibkomu inozazychnomu professional'no-orientirovannomu chteniyu v usloviyakh delovoy mezhkul'turnoj kommunikacii [Teaching flexible, professional-oriented reading in a foreign language in the context of intercultural business communication]. Perm': Izd-vo Permskogo gos. tekhnicheskogo un-ta.
 10. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii (Minobrnauki Rossii) ot 26 noyabrya 2009 g. No. 673 "Ob utverzhdenii Polozheniya ob uchebnoj i proizvodstvennoj praktike studentov (kursantov), osvayayushchikh osnovnye professional'nye obrazovatel'nye programmy srednego professional'nogo obrazovaniya" [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation (Ministry of Education and Science of Russia) as of November 26, 2009 No. 673 "On approval of the Regulation on the educational and field practice of students (cadets) studying the main professional educational programmes of secondary vocational education"]. Konsultant plyus: sprav.pravovaya sistema. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96441/ (Accessed: 15.04.2018).
 11. Vdovina S.A., Kungurova I.M. (2013) Sushchnost' i napravleniya realizacii individual'noj obrazovatel'noj traektorii [The essence and directions of implementation of individual educational trajectory] // Internet-zhurnal Naukovedenie. (Accessed: 20.08.2017).
 12. Gural' S.K. (2009) Diskurs analiz v svete sinergeticheskogo videniya [Discourse analysis in the light of synergistic vision]. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta.
 13. Gural' S.K., Podjanova T.O. (2018) Povyshenie urovnya kommunikativnoj kompetencii studentov cherez ocenku rezul'tativnosti vkhodnogo testirovaniya [The increase of the level of students' communicative competence through the assessment of their entry test performance] / Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy jazykoznaniya i pedagogiki. 1. pp. 103–118.

Received 16 August 2019

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

С.С. Куклина, А.И. Шевченко

Аннотация. В статье с позиций компетентностного, пространственно-средового, профессионально ориентированного и межкультурного подходов рассматриваются вопросы создания профессионально ориентированной информационной образовательной среды, предназначенной для формирования межкультурной компетенции как составляющей профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся по направлению подготовки «Культурология», и разработки эффективной методики для достижения названной цели. Ведущим методом исследования является моделирование, позволяющее, во-первых, представить профессионально ориентированную информационную образовательную среду, предназначенную для формирования межкультурной компетенции у будущих культурологов, а во-вторых, методику, спроектированную для этой цели. Профессионально ориентированная информационная образовательная среда рассматривается как компонент соответствующего образовательного пространства, включающий ресурсный, информационный в составе социально-методологической, предметно-операционной и дидактико-методической составляющих, деятельностного и процессуального субкомпонентов. Отбор и организация содержания названных субкомпонентов образовательной среды, предназначенной для формирования межкультурной компетенции, осуществляются с учетом принципов межкультурной и профессиональной направленности, информационной насыщенности, личностной и субъектной индивидуализации, сравнительно-сопоставительного и проблемно-информационной достаточности учебного материала. Методика формирования межкультурной компетенции спроектирована для процессуального компонента такой среды. Благодаря этому она оснащена совокупностью материальных и мультимедийных средств, с помощью которых содержательно наполнена информацией, представляющей межкультурный профессионально ориентированный социальный опыт, предназначенный для усвоения обучающимися, и инструментально оснащена частной системой упражнений, позволяющей преподавателю и студентам вступать в активные взаимодействия для достижения запланированного результата. Таковым является межкультурная компетенция в составе готовности и способности будущего культуролога осуществлять интеркультурные взаимодействия, в основе которых лежит межкультурный профессионально ориентированный социальный опыт, необходимый им для успешного иноязычного общения с представителями иной культуры в будущей профессиональной деятельности. Опытное-экспериментальное исследование созданной методики подтвердило ее эффективность. Материал статьи будет полезен тем, кто изучает вопросы подготовки обучающихся нелингвистического вуза к продуктивному межкультурному общению в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: межкультурная компетенция; профессионально ориентированная информационная образовательная среда; материальные и мультимедийные средства оснащения; межкультурный профессионально ориентированный социальный опыт; частная система упражнений; методика формирования межкультурной компетенции.

Введение

Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций, утвержденная правительством РФ, делает очевидным тот факт, что в настоящее время в сфере культуры необходимы специалисты, обладающие не только академическим знанием, но и умениями прикладного характера для осуществления культурной деятельности в таких сферах, как историко-культурная, просветительская, экскурсионная и др. Предмет «Иностранный язык», входящий в учебный план направления подготовки «Культурология», способен внести практический вклад в реализацию такого социального заказа в том случае, если иноязычная коммуникативная компетенция как цель обучения данной дисциплине в нелингвистическом вузе приобретет профессионально ориентированный характер. Особая роль среди ее составляющих принадлежит межкультурной компетенции, которая предполагает способность выпускников осуществлять взаимодействие с представителями иных культур в профессиональной деятельности.

Формирование названной компетенции осуществляется в профессионально ориентированной информационной образовательной среде, являющейся одним из компонентов образовательного пространства дисциплины «Иностранный язык». Однако, как показали исследования представителей пространственно-средового подхода (А.А. Богданов, Л.С. Выготский, В.И. Гинецинский, В.А. Козырев, Э.К. Самерханова, Н.Л. Селиванова, М. Хайдеггер, А.В. Хуторской, М.С. Чванова, С.Т. Шацкий, В.А. Ясвин и др.), ни сами названные понятия, ни их структура и содержание полностью не определены. Это затрудняет, с одной стороны, отбор содержания составляющих образовательной среды и их организацию на целенаправленное формирование межкультурной компетенции, а с другой – инструментальное наполнение методики, предназначенной для этой цели. В связи с этим возникают два взаимосвязанных вопроса: а) какова должна быть профессионально ориентированная информационная образовательная среда, предназначенная для формирования межкультурной компетенции у изучающих иностранный язык по направлению подготовки «Культурология», и б) каким может быть содержание методики формирования названной компетенции, адекватное поставленной цели. Перечисленные вопросы являются задачами, которые мы планируем решить в данной статье.

Методология

Понятия «пространство» и «среда» существуют в философской и психолого-педагогической литературе достаточно давно. Ряд исследователей рассматривают их как взаимосвязанные категории (Л.С. Выготский, В.И. Гинецинский, В.А. Козырев, А.Н. Уайтхед, М. Хайдеггер, И.Т. Фролов и др.), другие ученые (С.Д. Дерябо, С.Т. Шацкий, В.А. Ясвин и др.) считают пространство и среду взаимозаменяемыми понятиями.

А.Н. Уайтхед, М. Хайдеггер в своих трудах ведут речь о пространстве, которое понимается как нечто всеобщее и обладает такими свойствами, как всеохватность, тотальность, объективность. Среда, в свою очередь, является «атомом» пространства, причем их взаимосвязь и взаимодействие обеспечиваются в рамках общей системы, где благодаря преобразующей деятельности человека среда структурирует пространство [1. С. 90]. Иными словами, среда представляет собой физическое, интеллектуальное и социальное окружение человека, «материальные и духовные условия его существования и деятельности» [2. С. 759].

Анализ данных трактовок позволяет не только разграничить пространство и среду, но и определить место человека в процессе их взаимодействия. Поскольку пространство состоит из ряда сред как его единиц, а человек в таких средах вступает во взаимодействия с другими людьми, объектами и явлениями, то вместе они осуществляют познавательную, преобразовательную и ценностно-ориентационную деятельность, обслуживаемую общением [3. С. 144], и создают социальный опыт, присущий определенной культуре. Таким образом взаимодействия субъектов и объектов в средах позволяют структурировать пространство.

В.И. Гинецинский исследует данные понятия применительно к образовательному процессу и рассматривает образовательное пространство как целостную, многокомпонентную систему, состоящую из образовательных сред, которые, в свою очередь, осуществляют передачу социального и индивидуального опыта освоения культур [4. С. 10]. Это позволяет нам сделать вывод, что образовательная среда является средством передачи социального и индивидуального опыта, накопленного человечеством и предназначенного для освоения новыми поколениями.

Подтверждение изложенного мы находим в работах Л.С. Выготского, который ведет речь о взаимодействиях образовательных сред и субъектов образовательного пространства, каковыми являются преподаватель и обучающиеся, с целью осуществления преобразовательской деятельности и развития их личности [5. С. 57]. А.В. Хуторской, продолжая исследования Л.С. Выготского, трактует образовательное пространство как единый образовательный процесс, где взаимодействуют такие структурные компоненты, как обучающийся, преподаватель и

окружающая образовательная среда с включенными в нее предметами [6. С. 14]. Подтверждение этому мы находим в работах В.А. Козырева, который рассматривает образовательное пространство как «место, охватывающее субъектов учебного процесса и среду в процессе их взаимодействия, результатом которого является приращение культуры обучающегося» [7. С. 5].

В связи с изложенным в нашем исследовании профессионально ориентированное информационное образовательное пространство выступает, во-первых, в качестве целостной, структурированной системы иноязычного образовательного процесса в составе ресурсного, информационного, субъектно-деятельностного и процессуального компонентов [8. С. 78], содержание которых отражает специфику направления подготовки «Культурология». Во-вторых, компонентами данного пространства являются образовательные среды, где осуществляется формирование субкомпетенций, входящих в состав профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции.

Поскольку профессионально ориентированная информационная образовательная среда (ПОИОС) является компонентом профессионально ориентированного информационного образовательного пространства по направлению подготовки «Культурология», то она обладает всеми характеристиками, присущими ему. Именно поэтому в ее структуре мы выделили *ресурсный компонент*, который представляет собой совокупность информационных средств на бумажных и электронных носителях. С его помощью происходит наполнение содержания последующих компонентов среды.

Так, *информационный компонент* наполняется профессионально ориентированной информацией, которая в соответствии с ее содержанием включается в а) *социально-методологический субкомпонент*, определяющий условия и факторы организации иноязычного образовательного процесса; б) *предметно-операционный*, представляющий информацию, с которой работают преподаватель (П) и студенты (С) для передачи одним и присвоения другими социального опыта; в) *дидактико-методический*, содержащий приемы и средства обучения и учения, помогающие участникам образовательного процесса передать и получить информацию и обеспечивающие их последующие взаимодействия. Преподаватель и обучающиеся, как равноправные, равно ответственные и равно активные представители *субъектно-деятельностного компонента*, пользуясь названными материалами, вступают в разные виды взаимодействий, реализуемых в *процессуальном компоненте ПОИОС*, *аккумулируя социальный опыт*, предназначенный для усвоения в ходе всего образовательного процесса (рис. 1).

Чтобы представить ПОИОС для формирования межкультурной компетенции (МК) у обучающихся направления подготовки «Культу-

рология», выявив внешние и внутренние факторы, обуславливающие отбор и организацию содержания компонентов данной среды (рис. 1).

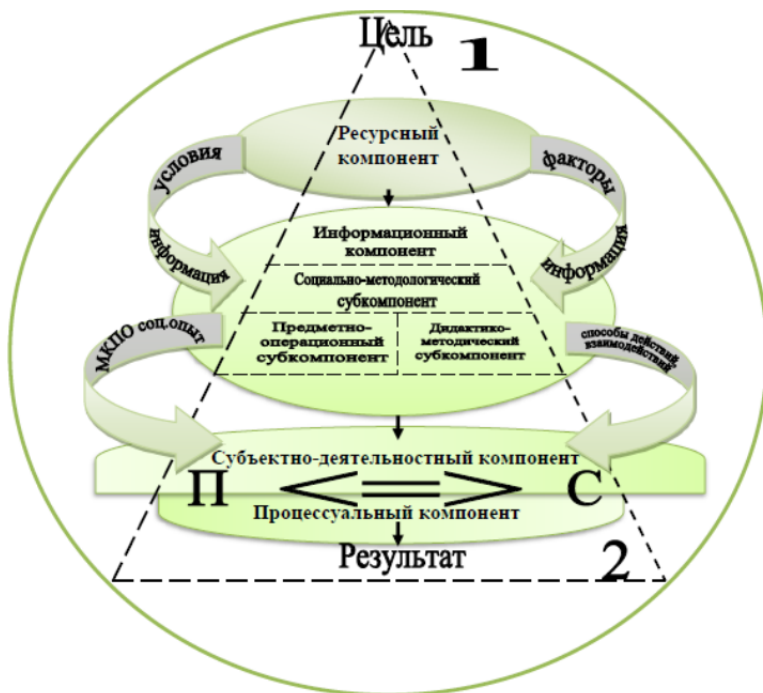


Рис. 1. Модель профессионально ориентированной информационной образовательной среды (2) как компонента образовательного пространства по предмету «Иностранный язык» (1)

К *внешним факторам* мы относим, во-первых, социальный заказ общества, отраженный в ФГОС ВО и реализуемый в учебной программе по направлению подготовки «Культурология». Вторая группа внешних факторов представлена компетентностным, пространственно-средовым, профессионально ориентированным и межкультурным подходами, которые являются методологической базой нашего исследования. Внутренние факторы, в свою очередь, включают уровень развития таких личностных и субъектных качеств обучающихся, как эмпатия, толерантность, эрудиция, профессиональный такт, интерес к своей профессии и др., а также степень владения ими умениями речевой деятельности, универсальными учебными умениями, лежащими в их основе, и умениями профессиональных видов деятельности.

Компетентностный подход в условиях профессионально ориентированного обучения (И.Л. Бим, А.А. Вербицкий, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, Дж. Равен, Р. Bimmel, N. Chomsky, G. Neuner, K. Keen, K. Kleppin, U. Rampillon и др.) определяет цель-

результат обучения иностранному языку по направлению подготовки «Культурология», каковым является формирование профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции и МК как ее составляющей. В соответствии с данным подходом процесс обучения должен быть, с одной стороны, направлен на формирование МК в составе ино-, интра- и интеркультурного компонентов [9. С. 56] как результата взаимопроникновения и взаимодействия родной и иноязычной культур, а с другой стороны, носить профессионально ориентированный характер для того, чтобы будущий культуролог мог успешно осуществлять интеркультурные взаимодействия с коллегой – носителем иностранного языка в условиях просветительской, историко-культурной, экскурсионной и научно-исследовательской деятельности.

Пространственно-средовый подход (И.Л. Бим, А.А. Богданов, Л.С. Выготский, А.К. Гастев, Ю.В. Громыко, В.В. Давыдова, А.Л. Денисова, С.Д. Дерябо, Ю.С. Мануйлов, Ю.С. Песоцкий, С.Т. Шацкий, Ф.И. Шмидт, В.А. Ясвин и др.) обуславливает в целом организацию образовательного процесса дисциплины «Иностранный язык» по направлению подготовки «Культурология» в профессионально ориентированном информационном образовательном пространстве. Последнее представляет собой целостную многокомпонентную систему [10. С. 85], цель которой заключается в формировании ПОИКК. Единицами такого образовательного пространства являются образовательные среды, в качестве одной из которых выступает ПОИОС, целенаправленно создаваемая нами для формирования МК. Такая среда должна быть социально-методологически обусловлена, предметно-операционно наполнена и дидактико-методически оснащена таким образом, чтобы в ней смогли взаимодействовать преподаватель и обучающиеся для передачи одним и присвоения другими межкультурного профессионально ориентированного социального опыта.

Если компетентностный и пространственно-средовый подходы определяют цель и организацию образовательного процесса в целом, то следующие за ними подходы позволяют уточнить содержание компонентов ПОИОС. **Профессионально ориентированный подход** (Б.С. Гершунский, Е.В. Денисова, А.А. Деркач, И.А. Зимняя, О.Ю. Иванова, А.К. Маркова, Д.Л. Матухин, Р.П. Мильруд, П.И. Образцов, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, J.A. van Ek и др.) требует учитывать потребности студентов в изучении иностранного языка, диктуемые спецификой будущей профессии культуролога. Поэтому наполнение предметно-операционного субкомпонента ПОИОС осуществляется за счет отбора межкультурного профессионально ориентированного материала, представленного в текстах интра-, ино- и интеркультурного характера, где обучающиеся сначала актуализируют уже имеющиеся знания о своей стране и ее культуре, затем знакомятся

с новой информацией о стране изучаемого языка и впоследствии осуществляют сравнение своей и иноязычной картин мира для формирования целостного представления об изучаемых культурах.

Дидактико-методический субкомпонент ПОИОС предполагает, что организационными формами выполнения упражнений, направленных на приобретение студентами межкультурного профессионально ориентированного социального опыта, являются групповая и совместная деятельность обучающихся, готовящая их к выполнению будущей профессиональной деятельности. Для этой же цели используются профессионально ориентированные ролевые игры межкультурной направленности, отражающие специфику просветительской, историко-культурной, экскурсионной и научно-исследовательской деятельности будущего культуролога.

Межкультурный подход (Н.Д. Гальскова, Н.В. Елизарова, Е.Г. Тарева, С.Г. Тер-Минасова, В.В. Сафонова и др.) нацелен на формирование МК в совокупности ино-, интра- и интеркультурного компонентов, взаимосвязанное овладение которыми обеспечивает формирование данной компетенции. В связи с этим предметно-операционный субкомпонент ПОИОС включает межкультурный профессионально ориентированный социальный опыт в совокупности опыта познавательной, репродуктивной, творческой и ценностно-ориентационной деятельности. Он отбирается в соответствии с межкультурной и профессиональной сферами общения, в рамках которых формулируются проблемы, представленные в текстах интра-, ино- и интеркультурного характера. Дидактико-методический субкомпонент ПОИОС, в свою очередь, представлен рецептивными и продуктивными упражнениями, которые нацелены на развитие у обучающихся умений понимать и применять информацию, полученную из текстов, для решения проблемных задач в межкультурных ситуациях, характерных для их будущей профессиональной деятельности в ходе создания устных и письменных произведений.

Учет описанных внешних и внутренних факторов позволил выделить совокупность принципов, руководствуясь которыми мы осуществили отбор и организацию содержания компонентов ПОИОС, предназначенной для формирования МК у студентов направления подготовки «Культурология».

В соответствии с *принципом межкультурной направленности* содержанием компонентов ПОИОС отбирается таким образом, чтобы: а) создать условия для подготовки обучающихся к выполнению роли субъекта диалога культур при осуществлении интеркультурных взаимодействий в ситуациях профессионально ориентированного иноязычного общения; б) включить проблемные интра-, ино- и интеркультурные тексты и задания, которые углубляют представления о современном

поликультурном мире; в) развивать у обучающихся такие качества, как культурная непредвзятость, эмпатия, толерантность, готовность к общению в инокультурной среде, речевой и социокультурный такт [11. С. 14].

Принцип профессиональной направленности предполагает такой отбор содержания компонентов ПОИОС, который а) создает условия для подготовки специалистов в соответствии с требованиями, которые предъявляются сферой их профессиональной деятельности для обеспечения их конкурентоспособности; б) включает проблемные интра-, ино- и интеркультурные тексты и задания, содержащие профессионально-значимую информацию и побуждающую их вступить в интеркультурные взаимодействия для присвоения межкультурного профессионально ориентированного социального опыта; в) развивает у обучающихся такие профессиональные качества, как «интерес к будущей профессиональной деятельности, ориентирование в теориях, подходах, концепциях мировой и отечественной культурологии, оценивание предметов искусства и быта, прогнозирование механизмов формирования культуры и его воздействия на культурное развитие и т.д.» [12. С. 181].

Руководствуясь *принципом информационной насыщенности*, преподаватель осуществляет отбор достаточного количества информации для обеспечения межкультурной и профессионально ориентированной насыщенности образовательного процесса [13.С. 82]. Дидактическая обработка данной информации направлена на создание оптимальных условий для усвоения обучающимися межкультурного профессионально ориентированного социального опыта в рамках профессиональных видов деятельности.

Организация отобранного содержания компонентов ПОИОС для отдельного цикла занятий осуществляется с учетом таких принципов, как а) принцип личностной и субъектной индивидуализации; б) сравнительно-сопоставительный принцип; в) принцип проблемно-информационной достаточности учебного материала и его адекватности компонентам МК.

Принцип личностной и субъектной индивидуализации предназначен для того, чтобы организовать межкультурное профессионально ориентированное иноязычное общение студентов в рамках проблемных ситуаций, представленных в отобранных текстах интра-, ино- и интеркультурного характера, с учетом интересов, мотивов и склонностей обучающихся, готовящихся к решению учебно-речевых задач межкультурного профессионально ориентированного характера, руководствуясь эмпатией, толерантностью, этическими нормами и профессиональным тактом.

Исходя из уровня владения обучающимися а) предметными действиями рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности; б) универсальными учебными действиями, лежащими в основе умений понимать, извлекать, сравнивать и использовать полученную информацию; в) специальными действиями как способами осуществления про-

фессиональной деятельности в условиях межкультурного профессионально ориентированного иноязычного общения, работа с отобранным материалом, лично значимым для обучающихся, предполагает использование памяток и функциональных опор.

Сравнительно-сопоставительный принцип тесно связан с принципом межкультурной направленности и предполагает, что все отобранное содержание интра-, ино- и интеркультурных текстов организуется таким образом, чтобы: а) обеспечить взаимодействия участников образовательного процесса, направленные на сравнение различных картины мира, их традиций и обычаев, установление причинно-следственных отношений между явлениями родной и иноязычной культуры и интерпретацию культуроведческих и исторических фактов; б) способствовать определению своего отношения к полученной межкультурной информации, избегая ложных стереотипов и обобщений о представителях изучаемых культур в рамках профессиональной деятельности; в) создавать условия, максимально приближенные к процессу реальной коммуникации с коллегой – носителем иностранного языка.

Принцип проблемно-информационной достаточности учебного материала и его адекватности компонентам МК связан с принципом информационной насыщенности и побуждает преподавателя организовать процесс формирования МК таким образом, чтобы отобранная информация, представленная в текстах, была количественно достаточна, носила проблемный характер и была направлена на совместное обучение всем видам речевой деятельности в последовательности от рецептивных к продуктивным. Именно поэтому преподаватель структурирует занятия таким образом, что сначала студенты работают с интракультурными текстами, затем с инокультурными и только в конце с интеркультурными, которые отражают разные точки зрения при решении учебно-речевых задач в рамках профессиональной деятельности. Данные тексты могут предъявляться обучающимся как зрительно, так и на слух.

Описанные принципы определяют отбор и организацию содержания последующих компонентов ПОИОС, предназначенной для формирования МК. Так, содержанием *предметно-операционного субкомпонента* стал межкультурный профессионально ориентированный социальный опыт. В его предметную часть входят знания, присущие профессиональной деятельности будущих культурологов. Они отражают сферы межкультурного и профессионального иноязычного общения, проблемы, значимые для них, и представлены в ситуациях, отраженных в интра-, ино- и интеркультурном текстах. В операционную часть входят умения речевой деятельности как средств иноязычного общения, универсальные учебные умения, лежащие в их основе, и умения профессиональных видов деятельности.

Дидактико-методический субкомпонент ПОИОС представлен частной системой упражнений, где первая ее подсистема включает рецептивные и продуктивные упражнения, а вторая – профессионально ориентированные ролевые игры межкультурной направленности, которые имитируют условия интеркультурного взаимодействия. Рецептивные упражнения предназначены для работы с текстами разных видов и направлены на решение а) содержательно-поисковых; б) содержательно-смысловых поисковых и в) смысловых сравнительно-сопоставительных поисковых учебно-речевых задач. В состав продуктивных упражнений входят речевые упражнения, где будущие культурологи решают поисковые и творческие задачи в рамках видов профессиональной деятельности.

Как видим, содержание информационного компонента целенаправленно отобрано и методически организовано для формирования МК и его применения в процессуальном компоненте. Именно здесь имеет место взаимодействие субъектов образовательного процесса с целью передачи одним и приобретения другими межкультурного профессионально ориентированного социального опыта, необходимого для достижения названного результата. Поэтому для этого компонента и спроектирована методика формирования МК.

Исследование и результаты

Начнем с общей характеристики проектируемой методики, которая представляет собой «совокупность приемов работы преподавателя и учащихся» в процессуальном компоненте ПОИОС, где они вступают во взаимодействия «для достижения цели обучения» [14. С. 13]. Благодаря включению методики в ПОИОС, которая целенаправленно отобрана и организована для формирования МК как составляющей ПОИОС будущих культурологов, она оснащена набором материальных и мультимедийных средств. С помощью этих средств методика, во-первых, наполнена содержательно информацией, представляющей межкультурный профессионально ориентированный социальный опыт, предназначенный для усвоения обучающимися. Во-вторых, она инструментально оснащена частной системой упражнений, позволяющей преподавателю и обучающимся вступать в активные взаимодействия для передачи и присвоения межкультурного профессионально ориентированного социального опыта на этапах развития умений и функционирования иноязычного общения [15. С. 79], являющихся этапами формирования МК.

Приемами разрабатываемой методики являются комплексы упражнений, отражающие способы взаимодействий преподавателя и обучающихся [16. С. 68]. Их содержание определяется этапом формирования МК, в соответствии с которым выбираются качество используемых

упражнений и способ взаимодействия, применяемый его участниками. Так, на этапе развития умений комплекс упражнений состоит из рецептивных и продуктивных упражнений, организованных вокруг содержания интра-, ино- или интеркультурных текстов. Поскольку в этих упражнениях взаимодействующие субъекты решают поисковые и творческие речевые задачи, выполняя роли, присущие профессиональным видам деятельности, то именно они определяют способы их взаимодействий.

Что касается этапа функционирования общения, где преподаватель и обучающиеся включаются в профессионально ориентированные ролевые игры межкультурной направленности в рамках просветительской, историко-культурной, экскурсионной и научно-исследовательской деятельности, то их взаимодействия обуславливаются ролями, которые участники образовательного процесса в них выполняют. Наконец, формы взаимодействий участников процесса формирования МК организуются с учетом их опосредованности мультимедийными средствами оснащения ресурсного компонента ПОИОС и их местом в этом процессе.

Таковыми формами являются: а) непосредственные взаимодействия преподавателя и студентов в аудитории; б) опосредованные интернет-ресурсами и интернет-технологиями взаимодействия названных субъектов в аудитории; в) опосредованные Интернет-ресурсами и интернет-технологиями взаимодействия студентов вне аудитории под управлением преподавателя [17. С. 141].

Все изложенное позволяет говорить о методике формирования МК в процессуальном компоненте ПОИОС как о совокупности комплексов упражнений, адекватных этапам формирования межкультурной компетенции, способами выполнения которых являются взаимодействия субъектов образовательного процесса, их содержание определяется типом решаемой речевой задачи, а организационные формы – опосредованностью мультимедийными средствами и видами профессиональной деятельности будущего культуролога.

Далее представим структуру методики формирования МК в ПОИОС и покажем, как она функционирует. Данная методика имеет циклический характер, проблемную организацию и профессиональную направленность, суть которой заключается в том, что она реализуется в цикле из четырех занятий, объединенных общей проблемой, характерной для межкультурной и профессиональной сфер иноязычного общения, присущих видам профессиональной деятельности будущего культуролога.

Первые три занятия цикла предназначены для этапа развития умений, где происходит присвоение межкультурного профессионально ориентированного социального опыта. Он представлен в текстах интра-, ино- и интеркультурного характера. Отбор и организация этих текстов

осуществляются в соответствии с принципом проблемно-информационной достаточности учебного материала и его адекватности компонентам МК, а их предъявление – в учебнике или с помощью соответствующих интернет-ресурсов. Текст является центральным звеном занятия, вокруг которого организуется обучение всем видам речевой деятельности. Приемы работы с текстами представлены комплексами рецептивных и продуктивных упражнений, качество которых определяется видом речевой деятельности, на усвоение которых они направлены, а количество и последовательность зависят от типа учебно-речевых задач, решаемых обучающимися, и уровня их обученности.

Упражнения в комплексах могут содержать функциональные опоры, помогающие получить речевой продукт требующегося качества. Они также сопровождаются памятками, если обучающиеся недостаточно владеют умениями чтения, аудирования, говорения, письменной речи, универсальными учебными умениями или умениями профессиональных видов деятельности. Это обеспечивает реализацию принципа личностной и субъектной индивидуализации.

В ходе выполнения комплексов упражнений участники образовательного процесса включаются в непосредственные или опосредованные интернет-ресурсами и интернет-технологиями взаимодействия, чтобы получить запланированный речевой продукт, необходимый студентам для иноязычного общения в профессиональной деятельности. Так, для просветительской и историко-культурной деятельности важно, чтобы обучающиеся могли получить и осмыслить информацию, содержащуюся в интра- и инокультурных текстах соответственно, выбрать из нее наиболее важные и интересные для слушателей факты, расположить их в логической последовательности и грамотно оформить с помощью средств иностранного языка в виде устного доклада или сообщения.

В экскурсионной деятельности ожидается, что студенты в ходе обобщения информации, полученной из текстов интеркультурного характера, где осуществляется сравнение своей и иноязычной культуры, отбирают ту, которая необходима для организации экскурсии на иностранном языке. Здесь важно, чтобы обучающиеся смогли не только рассказать про памятники истории и культуры, дать информацию о традициях и обычаях, провести сравнение родной и иноязычной культур, но и в ходе общения с экскурсантами ответить на вопросы культурно-исторического характера. Что касается научно-исследовательской деятельности, отметим следующее: на каждом занятии обучающиеся отбирают, обобщают и систематизируют информацию из текстов для последовательного изложения историко-культурных фактов и событий при написании небольшого эссе аргументационного характера, которое служит образцом будущей научной статьи на иностранном языке.

В связи с этим каждое из трех занятий этапа развития умений, направленное на решение одной из подпроблем цикла, состоит из двух частей, где в первой взаимодействующие субъекты работают с комплексом рецептивных упражнений (тип I), а во второй – с комплексом продуктивных упражнений (тип II), организованных вокруг содержания соответствующих текстов.

Например, на первом занятии цикла первый комплекс состоит из содержательных поисковых упражнений для работы с интракультурным текстом, представленным мультимедийно, в ходе выполнения которых обучающиеся актуализируют имеющиеся знания о собственной культуре и осуществляют поиск новой информации, связанной с культурой, традициями или обычаями родной страны, а также выявляют иноязычные средства ее передачи. Второй комплекс включает речевые упражнения (РУ), где преподаватель организует непосредственное взаимодействие студентов, объединяя их в несколько подгрупп. Здесь обучающиеся решают поисковые и творческие задачи I для построения монологических высказываний в рамках просветительской деятельности.

На втором занятии работа ведется с инокультурным текстом, представленным материально или мультимедийно, где студенты выполняют комплекс содержательно-смысловых поисковых упражнений, а затем РУ1 из второго комплекса, направленные на решение поисковых и творческих задач I при построении монологических высказываний, необходимых для взаимодействий в историко-культурной деятельности. В конце занятия для введения в следующую подпроблему и организации опосредованных взаимодействий вне аудитории студентам дается домашнее задание, выполняемое на интернет-платформе Google Classroom с помощью интернет-технологии kahoot, направленной на обобщение и систематизацию полученной информации.

Третье занятие организуется на базе интеркультурного текста, предъявляемого с помощью мультимедийных средств оснащения. Первый комплекс предполагает выполнение обучающимися смысловых сравнительно-сопоставительных поисковых упражнений, где они сопоставляют и интерпретируют реалии своей и изучаемой культур, а также выявляют иноязычные лексико-грамматические средства, с помощью которых можно передать данную информацию, а второй, в свою очередь, – организацию преподавателем непосредственного взаимодействия студентов в ходе выполнения РУ2, где обучающиеся, решая творческие задачи II и участвуя в диалогическом общении, включаются в экскурсионную деятельность.

Еще раз подчеркнем, что описанные виды упражнений могут сопровождаться памятками, требующимися для построения монологических и диалогических высказываний, и поясняющими, как использовать межкультурный профессионально ориентированный материал для

обслуживания профессиональных видов деятельности. Наконец, в конце каждого из трех занятий студенты получают руководство по выполнению домашнего задания для организации их взаимодействий вне аудитории, где обучающиеся работают с интернет-ресурсами и извлекают ту информацию, которая необходима при подготовке к профессионально ориентированной ролевой игре межкультурной направленности.

Заключительное занятие цикла имеет место на этапе функционирования иноязычного общения. Здесь с помощью информации, полученной из печатных текстов или с использованием интернет-ресурсов, и приобретенных речевых умений обучающиеся принимают участие в профессионально ориентированной ролевой игре межкультурной направленности в рамках профессиональных видов деятельности. Она проходит в виде *дискуссии, дебатов, виртуальной или заочной экскурсии либо мастерской письма*, где студенты пишут *небольшое эссе аргументационного характера*, которое служит образцом будущей научной статьи. Взаимодействия участников здесь обусловлены ролями, которые они выполняют в том или ином виде профессиональной деятельности.

Что касается дискуссии, то она как активная форма обучения представляет собой «культурный спор», при котором происходит обмен информацией, отражающий разные точки зрения по одной и той же проблеме. Организация профессионально ориентированной игры межкультурной направленности включает три этапа: 1) подготовка студентов, когда они находят и систематизируют фактический материал по соответствующей проблеме, привлекая информацию, полученную на занятиях и из интернет-ресурсов во время выполнения домашнего задания; 2) проведение игры, которое предполагает, что обучающиеся делятся на две команды и в ходе обсуждения заявленной проблемы представляют разные точки зрения, обмениваются мнениями о путях решения проблемы, чтобы прийти к консенсусу; 3) подведение итогов, где студенты формулируют общий вывод по проблеме занятия и осуществляют рефлекссию.

На этом же этапе проводится мастерская письма, первый шаг которой представлен написанием введения к эссе, протекающем в ходе совместной работы преподавателя со всей группой. Далее студенты делятся на четыре подгруппы в соответствии с абзацами аргументационного эссе. Подгруппы работают самостоятельно, обобщая и систематизируя информацию, чтобы затем передать ее другим группам для обсуждения, дополнения и уточнения. В конце занятия части komponуются вместе, и студенты под руководством преподавателя пишут заключение эссе.

На первых трех занятиях продуктом взаимодействий участников образовательного процесса выступают монологические и диалогические высказывания, обусловленные содержанием прочитанных или

прослушанных текстов, которые показывают, как обучающиеся научились творчески применять усвоенные интра-, ино- и интеркультурные способы взаимодействий в ситуациях профессионально ориентированного иноязычного общения. Продуктом четвертого, заключительного занятия являются самостоятельные высказывания обучающихся в новых ситуациях, создаваемые в ходе интеркультурных взаимодействий для представления своей позиции по проблемам культурного и исторического наследия контактирующих культур с целью выявления разных точек зрения по обсуждаемому вопросу и принятию взаимоприемлемого решения.

Уровень сформированности межкультурной компетенции определяется качеством созданных продуктов, являющимся кумулятивным результатом и позволяющим в первом случае говорить о готовности обучающихся к осуществлению интеркультурных взаимодействий, обслуживаемых речевой деятельностью в ходе иноязычного общения. Во втором случае полученный продукт показывает готовность и способность обучающихся вступать в такой вид взаимодействий с коллегой – носителем иностранного языка, создавая самостоятельные речевые произведения большего объема и протяженности. В обоих случаях от обучающихся ожидается проявление адекватных личностных и профессиональных качеств, значимых для иноязычного общения в профессиональной деятельности (таблица).

Критерии оценки уровней сформированности межкультурной компетенции

Личностные и профессиональные качества: культурная непредвзятость, эмпатия, толерантность, интерес к профессиональной деятельности	I уровень – готовность
	а) целенаправленность, логичность и завершенность высказывания
	б) опора на содержание полученной информации и форму ее предъявления для обеспечения полноты высказывания
	в) корректность и грамотность в употреблении межкультурных профессионально ориентированных единиц
	II уровень – готовность и способность
	а) аргументированность, логичность и убедительность высказываний для представления своей точки зрения
	б) понимание логического и побудительного аспектов сообщения оппонента и выявление сходств и различий в позициях
	в) самостоятельность в общении, корректность в употреблении межкультурных профессионально ориентированных единиц

Изложенное дает возможность представить методику формирования МК в ПОИОС в виде модели (рис. 2).

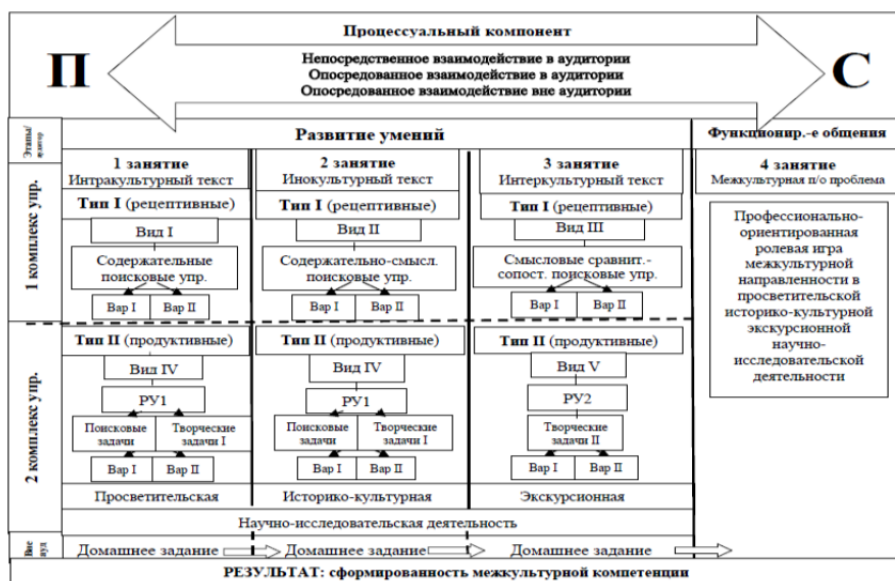


Рис. 2. Модель методики формирования межкультурной компетенции в профессионально ориентированной информационной образовательной среде

Применение спроектированной методики формирования МК в ПОИОС на занятиях по английскому языку у обучающихся 1-го курса факультета истории, политических наук и культурологии Вятского государственного университета и полученные в этом случае результаты показали ее результативность и эффективность для достижения названной цели.

Заключение

Подводя итог решению задач, поставленных в начале статьи, мы можем заключить, что разграничение понятий профессионально ориентированного информационного образовательного пространства дисциплины «Иностранный язык» и образовательной среды как его компонента, позволили не только спроектировать модель профессионально ориентированной информационной образовательной среды, предназначенной для формирования межкультурной компетенции, но и наполнить такую среду конкретным содержанием. Этому способствовали принципы отбора (межкультурной и профессиональной направленности, информационной насыщенности) и принципы организации (личностной и субъектной индивидуализации, сравнительно-сопоставительный, проблемно-информационной достаточности учебного материала и его адекватности компонентам межкультурной компетенции), выявленные с учетом внешних и внутренних факторов, определяющих

процесс иноязычного образования по направлению подготовки «Культурология». Первая группа факторов включает социальный заказ общества, представленный ФГОС ВО, учебной программой по иностранному языку, а также совокупностью компетентностного, пространственно-средового, профессионально ориентированного и межкультурного подходов, определяющих иноязычное образование в вузе. К внутренним факторам относятся личностные и субъектные качества первокурсников, изучающих иностранный язык в нелингвистическом вузе.

В свою очередь, создание профессионально ориентированной информационной образовательной среды, компоненты которой отображены и организованы для формирования межкультурной компетенции, дало возможность спроектировать методику формирования межкультурной компетенции, являющуюся содержанием процессуального компонента образовательной среды. Методика имеет циклический характер, проблемную организацию и профессиональную направленность; она представляет совокупность комплексов упражнений, адекватных этапам формирования межкультурной компетенции (развития умений и функционирования общения), способами выполнения которых являются взаимодействия субъектов образовательного процесса, их содержание определяется типом решаемой учебно-речевой задачи (поисковой и творческой), а организационные формы – опосредованностью мультимедийными средствами (интернет-ресурсами и интернет-технологиями) и такими видами профессиональной деятельности будущего культуролога, как историко-культурная, просветительская, экскурсионная и научно-исследовательская. Результатом ее применения является межкультурная компетенция в составе готовности и способности будущих культурологов осуществлять интеркультурные взаимодействия как результат взаимовлияния и взаимопроникновения родной и иноязычной культур, в основе которых лежит межкультурный профессионально ориентированный социальный опыт, необходимый им для успешного иноязычного общения с представителями иной культуры в будущей профессиональной деятельности.

Результаты опытно-экспериментальной проверки подтверждают эффективность созданной методики формирования межкультурной компетенции в целенаправленно отобранной и организованной профессионально ориентированной информационной образовательной среде. Одновременно они говорят о возможности использования методики, разработанной для ее применения в процессуальном компоненте образовательной среды, для формирования межкультурной компетенции у обучающихся по другим направлениям подготовки.

Литература

1. Хайдеггер М. Бытие и время / пер. с нем. В.В. Бибихина. Харьков : Фолио, 2003. 503 с.

2. *Советский* энциклопедический словарь / под ред. А. Прохорова. М. : Сов. энциклопедия, 1983. 1600 с.
3. *Каган М.С.* Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. М. : Политиздат, 1988. 319 с.
4. *Гинецинский В.И.* Проблема структурирования мирового образовательного пространства. М. : Педагогика, 1997. № 3. С. 10–15.
5. *Выготский Л.С.* Мышление и речь: избранные психологические исследования. М. : АПН РСФСР, переизд., 2013. 492 с.
6. *Хуторской А.В.* Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». 2005. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата обращения: 17.06.2019).
7. *Козырев В.А.* Теоретические основы развития гуманитарной образовательной среды педагогического университета. СПб., 1999. 256 с.
8. *Самерханова Э.К.* Информационно-образовательное пространство: теоретико-методологический аспект. Н. Новгород : НГПУ, 2011. 129 с.
9. *Тарева Е.Г.* Межкультурное иноязычное образование. Лингводидактические стратегии и тактики. Казань : Логос, 2014. 232 с.
10. *Гураль С.К., Обдалова О.А.* Концептуальные основы разработки образовательной среды для обучения межкультурной коммуникации // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 83–96.
11. *Сафонова В.В.* Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях // Серия: о чем спорят в языковой педагогике. М. : Еврошкола, 2004. 63 с.
12. *Махмутов М.И.* Принцип профессиональной направленности обучения // Принципы обучения в современной педагогической теории и практике. Челябинск : ЧПУ, 2015. 211 с.
13. *Stanley G.* Language Learning with Technology: Ideas for Integrating Technology in the Classroom. Cambridge : Cambridge Handbooks for Language Teachers, 2013. 264 p.
14. *Шукин А.Н., Фролова Г.М.* Методика преподавания иностранных языков : учеб. для студ. учреждений высш. образования. М. : Академия, 2015. 288 с.
15. *Пассов Е.И., Кибурева Л.В.* Концепция коммуникативного иноязычного образования: (теория и ее реализация) : метод. пособие для русистов. СПб. : Златоуст, 2007. 199 с.
16. *Гальскова Н.Д., Василевич А.П., Акимова Н.В.* Методика обучения иностранным языкам: учеб. пособие. Ростов н/Д : Феникс, 2017. 350 с.
17. *Костина Е.В.* Модель смешанного обучения и ее использование в преподавании иностранных языков // Известия высших учебных заведений. Сер. Гуманитарные науки. М., 2010. Т. 1, № 2. С. 141–144.

Сведения об авторах:

Куклина Светлана Станиславовна – профессор, доктор педагогических наук, Вятский государственный университет (Киров, Россия). E-mail: kss@ssk.kirov.ru

Шевченко Анна Игоревна – старший преподаватель, Вятский государственный университет (Киров, Россия). E-mail: malice_sky@mail.ru

Поступила в редакцию 11 августа 2019 г.

FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE IN THE PROFESSIONALLY ORIENTED INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY

Kuklina S.S., D.Sc. (Education), Professor, Vyatka State University (Kirov, Russia). E-mail: kss@ssk.kirov.ru

Shevchenko A.I., Senior Lecturer, Vyatka State University (Kirov, Russia). E-mail: malice_sky@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/47/11

Abstract. The article deals with research of professionally oriented information educational environment for formation of intercultural competence as the part of professionally oriented foreign language communicative competence of university students studying “Culturology” and effective methods for reaching the goal. It is based on competence, environmental, professionally oriented and intercultural approaches. Its main method is modeling, which assists, firstly, to present professionally oriented information educational environment for formation of intercultural competence of future culture experts and, secondly, introduce methods of its formation. Professionally oriented information educational environment is regarded as a component of the educational space, the structure of which includes resource, informative as a combination of socio-methodological, subject-operative and didactic-methodical pieces, activity and procedural subcomponents. The contents choice and organization of the educational environment subcomponents for formation of the intercultural competence is realized in consideration with such principles as intercultural and professional orientation, information fullness, personal and subject individualization, comparison-contrast and problem adequacy of learning material. The methods of the intercultural competence formation is designed for the procedural subcomponent of the educational environment. Thanks to it the methods is equipped with material and multimedia means, which fill the contents with the information representing intercultural professionally oriented social experience for the students to learn, instrumentally equip the system of exercises assisting the teacher and students to engage in active interactions in order to gain intercultural professionally oriented social experience. The result of it is the intercultural competence as a combination of a future culture expert readiness and ability of intercultural interaction for successful professional foreign language communication with representatives of different cultures. Experimental research of the designed methods has proved its effectiveness. The information is useful for those who do research in teaching students of non-linguistic universities foreign language communication in professional spheres.

Keywords: intercultural competence; professionally oriented information educational environment; material and multimedia means; intercultural professionally oriented social experience; system of exercises; methods of intercultural competence formation.

References

1. Heidegger M. (2003) *Bytiye i vremya* [Being and time] / Trans. with him. V.V. Bibikhin. Kharkov: Folio.
2. *Sovetskiy entsiklopedicheskiy slovar'* [Soviet Encyclopedic Dictionary] (1983) / Ed. A. Prokhorov. M.: Soviet Encyclopedia.
3. Kagan M.S. (1988) *Mir obshcheniya: Problema mezhsobektnykh otnosheniy* [Communication world: the problem of intersubjective relations]. M.: Politizdat.
4. Ginetskiy V.I. (1997) *Problema strukturirovaniya mirovogo obrazovatel'nogo prostanstva* [The problem of structuring the world educational space]. M.: Pedagogika. 3. pp. 10–15.
5. Vygotsky L.S. (2013) *Myshleniye i rech': izbrannyye psikhologicheskiye issledovaniya* [Cognition and speech: selected psychological studies]. M.: APN RSFSR.
6. Khutorskoj A.V. (2005) *Klyuchevye kompetentsii kak komponent lichnostno-orientirovannoj paradigmy obrazovaniya* [Key competences as a component of personality-oriented paradigm of education] // Internet-magazine “Eidos”. <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (Accessed: 17.06.2019).

7. Kozyrev V.A. (1999) *Teoreticheskiye osnovy razvitiya gumanitarnoy obrazovatel'noy sredy pedagogicheskogo universiteta* [Theoretical bases for the development of the humanitarian educational environment of a pedagogical university]. SPb.
8. Samerkhanova E.K. (2011) *Informatsionno-obrazovatel'noye prostranstvo: teoretiko-metodologicheskii aspekt* [Information and educational space: theoretical and methodological aspect]. N. Novgorod: NGPU.
9. Tareva E.G. (2014) *Mezhkul'turnoye inoyazychnoye obrazovaniye. Lingvodidakticheskiye strategii i taktiki* [Intercultural foreign language education. Lingvodidactic strategies and tactics]. Kazan: Logos.
10. Gural' S.K., Obdalova O.A. (2012) *Kontseptual'nyye osnovy razrabotki obrazova-tel'noy sredy dlya obucheniya mezhkul'turnoy kommunikatsii* [Conceptual foundations of development of educational environment for teaching intercultural communication] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 4 (20). pp. 83–96.
11. Safonova V.V. (2004) *Kommunikativnaya kompetentsiya: sovremennyye podkhody k mnogourovnnevomu opisanuyu v metodicheskikh tselyakh* [Communicative competence: modern approaches to multi-level description for methodological purposes] // *Seriya: o chem sporyat v jazykovoy pedagogike*. M.: Evroshkola.
12. Makhmutov M.I. (2015) *Printsip professional'noy napravlenosti obucheniya* [The principle of professional orientation of training] // *Printsipy obucheniya v sovremennoy pedagogicheskoy teorii i praktike*. Chelyabinsk : CHPU.
13. Stanley G. (2013) *Language Learning with Technology: Ideas for Integrating Technology in the Classroom*. Cambridge: Cambridge Handbooks for Language Teachers
14. Schukin A.N., Frolova G.M. (2015) *Metodika prepodavaniya inostrannykh jazykov : ucheb. dlya stud. uchrezhdeniy vyssh. obrazovaniya* [Methods of teaching foreign languages: a textbook for the students of higher education institution]. M.: Akademiya.
15. Passov E.I., Kibireva L.V. (2007) *Kontseptsiya kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya: (teoriya i yeye realizatsiya) : metod. posobiye dlya rusistov* [The concept of communicative foreign language education: (theory and its realization): method, manual for Russian scientists]. SPb.: Zlatoust.
16. Galskova N.D., Vasilevich A.P., Akimova N.V. (2017) *Metodika obucheniya inostrannym jazykam: ucheb. posobiye* [Methods of teaching foreign languages: textbook]. Rostov n/D.: Feniks
17. Kostina E.V. (2010) *Model' smeshannogo obucheniya i yeye ispol'zovaniye v prepodavanii inostrannykh jazykov* [Model of blended learning and its use in the teaching foreign languages] // *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Ser. Gumanitarnyye nauki*. 1 (2). pp. 141–144.

Received 11 August 2019

МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ ИННОВАЦИОННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ВУЗА

К.М. Левитан

Аннотация. Рассматривается актуальная лингводидактическая проблема развития инновационной профессиональной языковой личности студентов-юристов в русле современного метапредметного подхода. Исследуется соотношение понятий «профессиональная языковая личность студентов-юристов» и их «метапредметные умения». Демонстрируются варианты практического применения метапредметного подхода в преподавании иностранных языков и курса «Русский язык и культура речи» студентам Уральского государственного юридического университета (УрГЮУ). Представлены метапредметные функции этих учебных курсов: когнитивная, коммуникативная, воспитательная, социализации и развития личности студентов. На уровне университета эти метапредметные функции описаны как компоненты формирования профессиональных компетенций и развития инновационной языковой личности студентов-юристов. Исследуются цели, модели, принципы и методы профессионально ориентированного обучения языкам в высшей школе с учетом компетенций и свойств языковой личности специалиста, позволяющих ему эффективно участвовать в инновационных процессах, межкультурном диалоге. Подчеркивается, что высокий уровень владения профессиональным языком во всех его функциональных аспектах (коммуникативном, когнитивном, культурологическом) является необходимым условием собственно инновационной деятельности специалиста, международного сотрудничества в образовании, науке, экономике и других сферах жизни. Эффективный учебник русского, иностранного языка для профессиональных целей, по мнению авторов, должен адекватно моделировать учебно-воспитательный процесс в вузе, содержательно коррелируя с динамикой лингводидактической структуры инновационной языковой личности специалиста, включающей три уровня: вербально-семантический, лингвокогнитивный (тезаурусный), мотивационно-прагматический (коммуникативно-деятельностный). Языковые компетенции и свойства личности студентов как носителей инновационной культуры (креативность, критическое мышление, рефлексивность, ассертивность, ответственность, толерантность, самоактуализация) целенаправленно развиваются посредством соответствующих педагогических технологий и методов. Методы обучения, предлагаемые в учебниках иностранного языка для специальных целей, базируются на начальном этапе в большей степени на традиционной системе профессионально ориентированного обучения иностранным языкам, а на продвинутых этапах применяются преимущественно принципы и методы разработанного и активно используемого в европейской науке и практике интегрированного предметно-языкового обучения (Content and Language Integrated Learning, CLIL). Данный вывод подтверждается опытом разработки учебника «Английский язык для юристов» (уровень академического

бакалавриата), который успешно используется в процессе обучения студентов УрГЮУ и других российских вузов. Авторская концепция данного учебника базируется на активно разрабатываемой в последнее время современной лингводидактикой синергетической модели развития образовательного пространства, которая объединяет основные методические подходы в обучении юридическому дискурсу в высшей школе, в том числе профессионально ориентированный и интегрированный предметно-языковой. Эта синергетическая модель, развиваемая в работах профессора С.К. Гураль, адекватно отражает лингвистические и психолого-педагогические аспекты проектирования курса иностранного языка для специальных целей – коммуникативную онтологию языка, его эпистемологию, методику обучения, – что позволяет эффективно исследовать взаимодействие многих факторов образовательного процесса с целью достижения наибольшего педагогического эффекта. Другими принципиальными положениями методической концепции учебника, основанной на результатах исследования, являются: диалог культур как философия современного иноязычного образования; развитие инновационной языковой личности студентов на основе лингводидактических моделей, разработанных отечественными учеными-лингвистами и методистами; использование инновационных интерактивных педагогических технологий, включая электронные образовательные ресурсы; отбор специальных аутентичных текстов, заданий и упражнений с учетом специфики юридического дискурса. Методология исследования основана на теоретических методах: анализ, синтез, сравнение и выводное оценочное суждение. Делается вывод о том, что при проектировании учебно-воспитательного процесса, оценки учебников иностранного и русского языков для профессиональных целей следует исходить из метапредметного подхода и современных методических концепций обучения профессиональному языку, учитывать будущую специальность студентов, их профессиональную мотивацию, уровень владения русским и иностранным языком, этап обучения, актуальные потребности обучающихся и социума, а также разработанные отечественной наукой лингводидактические модели языковой личности.

Ключевые слова: метапредметный подход; синергетическая модель обучения юридическому дискурсу; развитие инновационной языковой личности студентов; лингводидактическая модель языковой личности; содержание и методика учебника английского языка для юристов-бакалавров.

Введение

Язык (родной, иностранный), являясь средством и посредником взаимодействия личности с окружающим миром, выступает своеобразным проводником общекультурных и специальных знаний в процессе становления и развития компетентной языковой личности профессионала. Выдающийся американский лингвист Н. Хомский, которого в академических кругах США называют «наш Сократ», «Эйнштейн в лингвистике», считает, что среди основных функций языка главной является когнитивная, а не коммуникативная или культурологическая. До Хомского язык не воспринимался как врожденная способность (lan-

guage competence) и не оценивался как такая же система познания мира, как, например, зрительное восприятие.

Согласно его гипотезе, основу языка составляет бесконечное количество высказываний с определенным смыслом, которые конструируются с помощью встроенного модуля «универсальной грамматики». Функционирование языковой способности происходит оптимальным образом в определенный «критический период» умственного развития человека [1].

Такой методологический подход к языку как части генетической программы человека оказался весьма плодотворным для лингводидактики, в рамках которой была разработана теория «порождающей (генеративной) грамматики». Она позволяет достаточно легко и быстро усваивать грамматические основы конкретного языка на основе выявленных «ядерных» грамматических структур (правил) [2. С. 53–77].

Вместе с тем очевидно, что личностью человек становится благодаря социальной языковой среде в ходе усвоения и воспроизводства существующих в данном социуме социальных норм поведения, зафиксированных в различных (в том числе правовых) текстах. Человеческий язык как инструмент познания дает нам возможность противодействовать информационному хаосу, анализировать и упорядочивать поступающую информацию. С этих позиций применительно к сфере образования следует признать, что язык, на котором осуществляется образовательный процесс, становится важнейшим источником эффективности и качества всей системы образования.

Язык в образовательных учреждениях выполняет множество функций, которые в современном научно-педагогическом сообществе принято называть метапредметными, т.е. важными для всех предметов, всех областей образовательного процесса. На уровне высшего учебного заведения метапредметные функции языка используются как компоненты формирования общекультурных и профессиональных компетенций [3. С. 4–12].

Языки (русский, иностранные) занимают особое место в системе высшего профессионального образования, поскольку являются не только объектом изучения, но и средством обучения и тем самым выполняют метапредметную функцию. Высокий уровень владения профессиональным языком (родным, неродным) во всех его функциональных аспектах выступает необходимым условием собственно инновационной деятельности специалиста. Метапредметные результаты обучения подразумевают освоение межпредметных понятий и универсальных учебных действий, способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике.

Классическая концепция образования, по словам Я.А. Коменского, заключается в том, что оно должно сделать человека «знающим все ве-

щи, искусства и языки». Последнее особенно важно для профессий юриста и педагога, поскольку они относятся к системе «человек–человек», т.е. к профессиям повышенной коммуникативной компетентности.

Высокий уровень культуры речи выдающихся юристов характеризуют мотивированное употребление лексических единиц, использование в конкретной коммуникативной ситуации адекватных языковых средств в соответствии с содержанием и целью высказывания. Основные качества такого элитного типа культуры речи: нормативность, ясность, точность, логичность, уместность, правильность, лаконичность, аргументированность [4].

Методология

Коммуникативная компетентность развивается в образовательном пространстве вуза в процессе педагогического взаимодействия студентов и преподавателей, студентов между собой, с другими средствами обучения в учебной и внеучебной деятельности, в результате которого формируются знания и умения, необходимые для понимания чужих и порождения собственных речевых произведений, адекватных целям, сферам и ситуациям общения. Коммуникативно-предметная компетентность предполагает владение всеми видами речевой деятельности на русском и иностранных языках в устной и письменной форме, на фоне которого целенаправленно формируются специальные знания и умения, обеспечивающие высокий профессионализм и конкурентоспособность личности специалиста на внутреннем и международном рынках труда.

Коммуникативная компетентность и метапредметные умения находятся в неразрывном единстве. Метапредметные функции языка проявляются в следующих компетенциях: 1) умения ориентироваться в разных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию; 2) владение языковыми средствами; 3) владение навыками инновационной познавательной и учебно-исследовательской деятельности.

Российский опыт организации предметно-языкового образования, как представляется, может быть успешно использован в качестве основы для адаптации аналогичных эффективных зарубежных моделей интегрированного языкового обучения к отечественной системе высшего профессионального образования.

Наиболее популярная в западноевропейских странах методика предметно-языкового интегрированного образования CLIL (Content and Language Integrated Learning), разработанная Д. Маршем на рубеже XX–XXI вв., позволяет сформировать у учащихся общеучебные когнитивные и коммуникативные умения средствами родного и иностранных

языков в образовательном контексте учебного предмета. Авторы CLIL рассматривают изучение иностранного языка как важный инструмент для изучения других предметов [5].

Интеграция должна способствовать становлению когнитивных умений, целостности мировосприятия как единства мира, языка и человека, живущего в нем и его познающего. Вместе с тем было бы нецелесообразно полностью исключать из методического арсенала отечественных преподавателей традиционную методику профессионально ориентированного обучения чтению специальных текстов, которая, постепенно трансформируясь, исследует сегодня и формирование металингвистических и метапредметных умений [6].

Исследование

На самопонимание и саморазвитие личности ориентирована теория языковой личности, основоположником которой в отечественном языкознании стал Ю.Н. Караулов, переведя изучение этого явления из области лингводидактики в область нового научного направления – лингвоперсонологии. Структура языковой личности представлена исследователем в виде модели, состоящей из трех уровней: вербально-семантического, или лексикона, лингвокогнитивного, или тезауруса, и мотивационно-деятельностного. *Языковая личность* – это совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов) в устной и письменной форме, которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, определенной целевой направленностью [7].

Профессиональная языковая личность юриста формируется и развивается в условиях учебной и реальной профессиональной коммуникации в своеобразии принадлежащего личности профессионального дискурса, подчиненного целям и задачам юридической деятельности. Профессиональная коммуникация по множеству параметров соотносится с институциональным дискурсом, что позволяет отнести к конкретной сфере достаточно большой круг ситуаций реального общения. Так, к юридическому дискурсу относятся коммуникативные ситуации в сфере юридического образования, научно-правовой, правоохранительной, правоприменительной, правотворческой, организационно-управленческой, экспертно-консультационной деятельности.

Становление профессиональной языковой личности юриста происходит через развитие ее структурных компонентов. Вербально-семантический уровень включает фонд лексических и грамматических средств, используемых в дискурсе языковой личности, что связано с формированием лексических и структурно-композиционных навыков.

Когнитивный уровень воплощен в тезаурусе языковой личности, который представляет собой один из способов описания лексики, упорядоченной в соответствии с определенной моделью, набор терминов конкретной области знания, содержащей перечень понятий с их взаимосвязями и отношениями. Мотивационный уровень охватывает коммуникативно-деятельностные потребности личности.

Юридический дискурс является дискурсом *институционального* типа. Студенты, изучающие профессиональный язык специальности, должны четко понимать, что институциональный дискурс противопоставляется персональному по признаку личностной или представительской ориентации коммуникаторов. Институциональный дискурс, в отличие от персонального, строится по определенному шаблону: тематика и тональность общения жестко детерминируются целью.

Среди основных признаков институционального дискурса можно назвать следующие:

- специфическая цель общения – решение круга определенных вопросов, которые обуславливают существование соответствующего института;

- особенные условия общения, которое происходит в рамках данного института, и вытекающие отсюда официальность стиля, жесткая детерминированность тематики общения, наличие институциональных символов;

- специфические характеристики коммуникаторов, выступающих в представительской статусно-ролевой функции, представляющих, с одной стороны, данный институт, с другой – тех, кто к нему обращается;

- специфические характеристики текстов, которые содержат знаки принадлежности агентов к данному социальному институту, прямо или косвенно выражают ценности этого института, соответствуют речевым жанрам в рамках определенного типа дискурса [8].

Юридический дискурс является дискурсом *аргументативного* типа, ему присущи высокая степень ритуальности и жесткая композиционная структура текстов разных жанров (ср.: англ. *argument* – спор, доказательство; *argue* – спорить, доказывать).

Свойство аргументативности составляет прагматическую специфику юридического дискурса. В процессе юридического аргументирования аргументатор реализует себя как языковая личность, демонстрируя свою языковую, коммуникативную и правовую компетенцию. При обучении студентов языку специальности с целью формирования комплексных дискурсивных компетенций следует уделять внимание таким жанрам юридического дискурса, как *исковое заявление, судебное решение, протокол задержания, доверенность, договор*.

Необходимо отметить, что юридический дискурс характеризуется постепенным изменением степени институциональности: от наименее

клишированных жанров, например частный разговор обвиняемого со своим адвокатом, до более формальных текстов, на которые накладываются ограничения многочисленных юридических правил, например судебное решение. Как отмечает Т.В. Губаева, судебное решение в целом должно обладать единством и внутренней логикой развития, обеспечиваемой в частности за счет типовых синтаксических конструкций [9].

Юридический дискурс характеризуется таким свойством, как *эвиденциальность* – грамматическая категория, в пределах которой противопоставляются языковые формы, описывающие те положения вещей, которым говорящий был свидетелем, и те, которые известны ему с чужих слов, выведены из косвенных свидетельств, т.е. это когнитивно выделенная лингвистическая категория, имеющая самостоятельное лексико-грамматическое оформление (ср.: англ. *evidence* – свидетельское показание, средство доказывания).

Важным аспектом судебного дискурса является *интертекстуальность*, создающая эвиденциальное и эпистемологическое поле речевого события. Верификация истинности свидетельства происходит через предыдущие речевые высказывания, когда одно речевое событие деконтекстуализируется и затем реконтекстуализируется в новое речевое событие. Для определения эпистемического и эвиденциального поля судебный дискурс опирается на интертекстуальность. Специфику судебного дискурса определяет обращение к источниковой базе в процессе аргументации и наличие юридической силы. Изучение свидетельства и эвиденциальности включает лингвистические формы и эпистемические позиции, не ограниченные эвиденциальной морфологией. Эти области совпадают с такими лингвистическими и социолингвистическими проблемами, как исследование наклонения и модуса, форм вежливости и таких культурных концептов, как ответственность и авторитарность.

Профессиональная языковая личность юриста определяется нами, исходя из аксиологического, личностно-деятельностного и компетентностного подходов, как субъект общения и профессиональной деятельности на основе овладения языковыми компетенциями и достижения должного уровня культуры речи, что позволяет ему эффективно участвовать в формировании социокультурного пространства юридического дискурса, критически рефлексирова поступаящую информацию и себя в речевом поведении.

Иностранный язык, как указывалось ранее, рассматривается нами не только как средство для своей профессиональной деятельности, взаимодействия с людьми, возможность участвовать в транскультурной коммуникации, но и как средство понимания своей социальной идентичности, развития собственного вербального интеллекта как меры понимания окружающей действительности, включая различные способы

ее концептуализации (ср.: корневая морфема русскоязычного термина «страхование» – «страх», а в аналогичных терминах *insurance* (англ.), *Versicherung* (нем.) – соответственно *sure*, *sicher* – уверенный, т.е. это совершенно разные концепты, исследование содержания которых может пролить свет на расхождения правосознания и поведения российских, англоязычных и немецкоязычных граждан).

Методической основой прогрессивного развития профессиональной языковой личности юриста в образовательном пространстве вуза выступает активное педагогическое взаимодействие всех преподавателей правовых и речеведческих дисциплин в сотрудничестве со студентами по формированию у них целевых коммуникативных компетенций.

Педагогически эффективными зарекомендовали себя интерактивные практические занятия с обсуждением подготовленных устных публичных выступлений студентов на актуальные темы. В основе устного публичного выступления лежит необходимость убеждать и доказывать истинность какого-либо положения либо отстаивать свою точку зрения на определенную проблему. Этот жанр позволяет приобретать и развивать логико-риторические умения: выстраивать систему аргументации с учетом коммуникативной ситуации, взаимодействовать с аудиторией, используя специальные приемы и средства речевого воздействия на слушателей. Основой выступления служит оценка проблемной ситуации, содержащей некоторое противоречие и имеющей различные способы разрешения. Интерес студентов вызывают профессионально и личностно значимые темы, мотивируя участников семинара проявлять себя на всех этапах занятия, начиная со вступительной части.

Интерактивная методика создает творческую атмосферу на занятии, которое отличается динамичностью и соревновательностью, повышенной речевой инициативностью и активностью студентов, а также коммуникативной рефлексией. Рефлексия предполагает оценку каждым своей активности на занятии, эффективности своего вклада в работу группы, развития личностных коммуникативных качеств и навыков – активного слушания, адекватного эмоционального реагирования, активизации профессионального мышления, принятия командного решения, этикетного общения, выстраивания иерархии мировоззренческих и нравственных ценностей.

Обсуждение и результаты

Описанные выше подходы и методы языкового образования положены в основу разработанных на кафедре учебников и учебных пособий по русскому и иностранным языкам в рамках кафедральной научной школы «Проблемы теории и методики обучения языкам и воспитания в юридическом вузе: комплексное исследование теоретико-

методологических основ и технологий инновационного развития профессиональной языковой личности юриста в образовательном пространстве вуза» [10–12].

В качестве примера приведем наш кафедральный учебник «Английский язык для юристов», методическая концепция которого базируется на следующих принципах:

1. Сочетание профессионально ориентированного и интегрированного предметно-языкового подходов в обучении языку для профессиональных целей (синергетическая модель учения).

2. Диалог культур как философия современного иноязычного образования, который предполагает укоренение человека в культуре через язык и познание языка через культуру (в том числе правовую).

3. Развитие инновационной языковой личности специалиста на основе лингводидактических моделей, разработанных в отечественной методике преподавания русского и иностранных языков.

4. Использование инновационных педагогических технологий: проектной деятельности, case study, проблемного обучения, обучения в сотрудничестве, развития критического мышления на основе таксономии Б. Блума (знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценивание), включение в учебно-воспитательный процесс аутентичных аудио- и видеоматериалов, контрольно-диагностических заданий и тестов [10].

Учебник организует учебную деятельность таким образом, чтобы все осуществляемые студентом в устной и письменной форме лексико-грамматические, когнитивные и интенциональные преобразования были адекватны соответствующим уровням организации языковой личности (вербально-семантическому, логико-когнитивному, деятельностно-коммуникативному). В процессе проработки учебника (как на аудиторных занятиях, так и самостоятельно) происходит поэтапное развитие профессионально-предметной иноязычной коммуникативной компетенции за счет дифференциации и специализации языковых средств, осознания предметного содержания, соответствующего разным аспектам и видам профессиональной юридической деятельности и внутриличностной интеграции языкового сознания.

Содержание и структура учебника, его методическая организация адекватны структуре лингводидактической модели языковой личности, которая соединяет сведения об устройстве языка с видами речевой деятельности, представляя языковую личность в ее развитии, движении от одного уровня владения языком к другому, более высокому. Все упражнения и коммуникативные задания учебника создают условия для движения коммуникантов друг к другу, в процессе которого происходит трансформация различных аспектов общения, что приводит к формированию межкультурной языковой личности. Такая трансформация требует от участников образовательного процесса интерактивности, осознания языковых и культур-

ных различий, использования теоретических представлений о структуре языковой личности и единицах каждого уровня этой структуры.

Упражнения по работе с текстом, построенные по принципу от «простого к сложному» и направленные на порождение собственного высказывания, выстраиваются пошагово от слова через словосочетание и предложение к сверхфразовому единству. Используемые при этом интерактивные методы подразумевают максимальную включенность студентов в учебный процесс в качестве активных участников; способствуют совершенствованию умений и навыков критического мышления, без которого невозможно становление инновационной компетентной языковой личности юриста; усиливают мотивацию к изучению специальных юридических дисциплин; создают благоприятную, творческую атмосферу на занятии; развивают межкультурную коммуникативную компетенцию студентов и навыки владения современными информационно-коммуникационными технологиями; формируют умения самостоятельной работы и самообучения.

Особое внимание при подготовке учебника авторы уделили отбору лексического материала, поскольку становление и развитие профессионально компетентной языковой личности юриста невозможно без усвоения будущими специалистами тезауруса специальности, который представляет собой ядро специальных знаний, концентрированное выражение учебной дисциплины в свернутом виде. Количественный и качественный состав первоначального словника был определен преподавателями специальных юридических кафедр совместно с преподавателями английского языка. Он лег в основу изданного издательством «Проспект» «Англо-русского и русско-английского юридического словаря» для студентов юридических специальностей [13].

Следует особо отметить, что критическое мышление преподавателей и студентов играет весьма существенную роль в процессе изучения и преподавания иностранного языка для специальных целей, так как оно проецируется на образовательный процесс, природу и источники знаний, а также методы их презентации. При этом вспомогательным средством для классификации различных аспектов усвоения знаний и критерием оценки этого усвоения может служить таксономия Б. Блума (знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка). Непосредственно критическому мышлению релевантны три последних элемента когнитивной сферы личности. Выполняя задания, направленные на формирование умений критического мышления, студенты-юристы учатся четко формулировать и аргументированно защищать свою позицию по вопросам права, принимать правильные решения на основе своих убеждений, избегать неточных суждений и необоснованных решений, что особенно важно в судебных спорах и других профессионально значимых коммуникативных ситуациях.

В качестве одного из наиболее ярких примеров эффективного применения метапредметного подхода в развитии инновационной профессиональной языковой личности студентов юридического вуза приведем научное междисциплинарное исследование выпускника УрГЮУ Ю.С. Безбородова, который, используя методическую концепцию обучения иностранным языкам и юридическому переводу как процессу конвергенции правовых национально-культурных концептосфер, подготовил и успешно защитил докторскую диссертацию по сравнительному праву [14].

Заключение

Как показывает опыт работы нашей кафедры по обучению студентов русскому и иностранным языкам на основе метапредметного подхода, развитие инновационной языковой личности юриста, находящегося в соизмерении разных лингвокультур, происходит сквозь призму собственного миропонимания, способствуя восприятию и рефлексии своих и чужих ценностей. Это позволяет студентам относиться к другой картине мира, иной правовой культуре терпимо и в то же время критически.

Метапредметный подход актуализирует и новые аспекты в профессиональной подготовке преподавателя, связанные с овладением им инновационными педагогическими технологиями и методикой организации межкультурного обмена как составной части образовательного процесса (в том числе в виртуальном пространстве). Преподаватель в представленной модели обучения выступает интегратором целостного интерактивного учебно-воспитательного процесса, поэтапно имплементируя в него содержание учебника, что обеспечивает наивысший синергетический образовательный эффект от взаимодействия триады преподаватель – учебник – студент.

Метапредметные результаты организованного таким образом учебно-воспитательного процесса в юридическом вузе проявляются в непрерывном прогрессивном развитии профессиональной языковой личности студентов, т.е. в формировании и совершенствовании их целевых профессиональных компетенций и профессионально значимых личностных качеств.

Литература

1. *Хомский Н.* Аспекты теории синтаксиса. М. : Изд-во МГУ, 1972. 258 с.
2. *Никель Г.* Какая грамматика нужна для обучения иностранным языкам // Методика преподавания иностранных языков за рубежом (выпуск II). М. : Прогресс, 1976. 454 с.
3. *Дроздова О.Е.* Метапредметные функции русского языка в образовательном процессе школы и вуза: проблемы и пути решения // Русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам : сб. ст. М. : Русский учебник, 2018. 367 с.

4. *Истина* и закон: судебные речи известных российских и зарубежных адвокатов / сост. И.Я. Козаченко. СПб. : Юридический центр Пресс, 2003. 1117 с.
5. *CLIL*, Content and Language Integrated Learning / Do Coyle, Philip Hood, David Marsh. Cambridge University Press, 2010. 173 p.
6. *Серова Т.С.* Информация, информированность, инновации в образовании и науке. Избранное о теории профессионально ориентированного чтения и методике его обучения в высшей школе. Пермь : Изд-во Перм. нац.-исслед. политехн. ун-та, 2015. 442 с.
7. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. М. : Наука, 1987. 471 с.
8. *Карасик В.И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М. : Гнозис, 2004. 390 с.
9. *Губаева Т.В.* Язык и право. Искусство владения словом в профессиональной юридической деятельности. М. : Норма: ИНФРА-М, 2010. 160 с.
10. *Английский язык для юристов* : учеб. для академического бакалавриата / под ред. М.А. Юговой. М. : Юрайт, 2016. 471 с.
11. *Культура речи и риторика для юристов* : учеб. и практикум для академического бакалавриата / под ред. Н.А. Юшковой. М. : Юрайт, 2016. 321 с.
12. *Левитан К.М.* Юридический перевод. 2-е изд. М. : Юстиция, 2017. 378 с.
13. *Англо-русский* и русско-английский юридический словарь / под ред. К.М. Левитана. М. : Проспект, 2014. 512 с.
14. *Безбородов Ю.С.* Методы и формы правовой конвергенции в международном праве : автореф. дис. ... д-ра юрид. наук. Екатеринбург, 2019. 32 с.

Сведения об авторе:

Левитан Константин Михайлович – профессор, доктор педагогических наук, Уральский государственный юридический университет (Екатеринбург, Россия). E-mail: inyaz@usla.ru

Поступила в редакцию 16 июля 2019 г.

METASUBJECT APPROACH IN INNOVATIVE DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL LINGUISTIC PERSONALITY OF LAW STUDENTS

Levitan K.M., D.Sc. (Education), Professor, Ural State Law University (Ekaterinburg, Russia). E-mail: inyaz@usla.ru

DOI: 10.17223/19996195/47/12

Abstract. The article deals with the vital linguodidactic problem of innovative law students' professional linguistic personality development in the mainstream of modern metasubject approach. The article examines the relationship between the concepts "professional linguistic law students' personality" and their "metasubject skills". It demonstrates the options for the practical application of the metasubject approach to teaching foreign languages and "The Russian Language and Culture of Speech" to students of the Ural State Law University. In article presents metasubjects functions of the Russian and foreign languages: cognition, communication, education, socialization, development of the students' personality. At the level of the university these metasubject functions are described as a component of the formation of professional competences and of fostering innovative linguistic law students' personality. The objectives, models, principles and methods of professional focused teaching languages at the higher school with regard to competences and traits of the linguistic personality of a specialist that allow to participate effectively in the innovative processes and intercultural dialogue are explored. It is emphasized that the high level of proficiency in the language of profession in its every functional aspect (communicative, cognitive, culturological) is a necessary condition of the specialist's innovative activity by itself, international cooperation in educa-

tion, science, economy and other spheres of life. The effective professional focused course-book, in the authors' opinion, should adequately model the teaching and educational process at the higher school, and in its content should correlate with the dynamics of the linguodidactic structure of the innovative linguistic personality of the specialist, which includes three levels: verbal semantic; lingvocognitive; motivation-pragmatic. The language competences and personality traits of students as bearers of innovative culture (creativity, critical thinking, reflexivity, assertiveness, responsibility, tolerance, self-actualization) are evolved by means of appropriate pedagogical technologies and methods. At the initial (propaedeutic) stage the teaching methods offered in foreign language textbooks for specific purposes are based on the traditional system of professional focused teaching foreign languages, and the principles and methods of the Content and Language Integrated Learning (CLIL) widely used in the European science and practice are applied at the advanced stage. This conclusion is confirmed by the results of some ESP textbooks analysis presented in the article and the experience of creating the textbook "English for Lawyers" (the level of academic bachelor's degree), which is successfully used in teaching students at the Ural State Law University and other Russian universities. The authors' conception of this textbook is based on the current synergetic model of educational space development that has been actively developed recently and combines main methodological approaches in teaching foreign language discourse at higher schools, including professional focused teaching and the Content and Language Integrated Learning. This synergetic model adequately reflects linguistic, psychological and pedagogical aspects of foreign language for specific purposes course design – communicative ontology of the language, its epistemology, methodology of foreign language teaching, – that allows to explore effectively the interaction of many factors in the educational process in order to achieve the maximum pedagogical effect. Other fundamental provisions of our textbook methodological conception built upon the research results are the dialogue of cultures as philosophy of modern foreign language education; the fostering of students' innovative linguistic personality on the basis of linguodidactic models developed by domestic linguistic scientists and methodologists; the use of innovative interactive pedagogical technologies including electronic educational resources; selection of special authentic texts, assignments and exercises based on the specificity of legal discourse. The methodology of the research is based on theoretical (analysis, synthesis, comparison and evaluation) methods. It is concluded that while designing and evaluating language textbooks for professional purposes one should take into consideration the metasubject approach and modern methodological conceptions of teaching language of profession, the future speciality of students, their professional motivation, level of foreign language proficiency, stages of learning, current needs of students and society, as well as linguodidactic models of the linguistic personality developed by the domestic scientists.

Keywords: metasubject approach; synergetic model of law discourse teaching; fostering of the students' innovative linguistic personality; linguodidactic model of the linguistic personality; content and methodology of the textbook for LLB students.

References

1. Chomsky N. (1972) *Aspekty teorii sintaksisa* [Aspects of the theory of syntax]. M.: Izd-vo MGU
2. Nikel' G. (1976) *Kakaya grammatika nuzhna dlya obucheniya inostrannym yazykam* [What kind of grammar is needed for teaching foreign languages?] // *Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov za rubezhom* (vypusk 2). M.: Progress.
3. Drozdova O.E. (2018) *Metapredmetnye funktsii russkogo yazyka v obrazovatel'nom protsesse shkoly i vuza: problemy i puti resheniya* [Metasubject Functions of the Russian Language in the Educational Process of the Secondary and Higher School: Problems and the Ways to Solve Them] // *Russkiy yazyk v shkol'nom i vuzovskom obuchenii raznym predmetam: sb. statey*. M.: Russkiy uchebnik.

4. Istina i zakon: sudebnye rechi izvestnykh rossiyskikh i zarubezhnykh advokatov [Truth and Law: Courtroom Speeches of Famous Russian and Foreign Lawyers] (2003) / sost. I.Ya. Kozachenko. SPb.: Yuridicheskiy tsentr Press.
5. CLIL, Content and Language Integrated Learning (2010) / Do Coyle, Philip Hood, David Marsh. Cambridge University Press.
6. Serova T.S. (2015) Informatsiya, informirovannost', innovatsii v obrazovanii i nauke. Izbrannoe o teorii professional'no orientirovannogo chteniya i metodike ego obucheniya v vysshey shkole [Information, Awareness, Innovations in Education and Science. Selected Works on the Theory of Profession-Oriented Reading and Methodology of Teaching at University]. Perm': Izd-vo Permskogo natsional'no-issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta.
7. Karaulov Yu.N. (1987) Russkiy yazyk i yazykovaya lichnost' [The Russian language and linguistic personality]. M.: Nauka.
8. Karasik V.I. (2004) Jazykovoy krug: lichnost', kontsepty, diskurs [Language Circle: Personality, Concepts, Discourse]. M.: Gnozis.
9. Gubaeva T.V. (2010) Jazyk i pravo. Iskusstvo vladeniya slovom v professional'noy juridicheskoy deyatel'nosti [Language and Law. The Art of the Word in the Professional Legal Activity]. M.: Norma: INFRA-M.
10. Angliyskiy yazyk dlya juristov: uchebnik dlya akademicheskogo bakalavriata [English for Lawyers: Textbook for Bachelor's Programmes] (2016) / pod red. M.A. Jugovoy. M.: Jurait.
11. Kul'tura rechi i ritorika dlya juristov: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata [Speech Culture and Rhetoric for Lawyers: Textbook and Practical Activities for Bachelor's Programmes] (2016) / pod red. N.A. Jushkovoy. M.: Jurait.
12. Levitan K.M. Juridicheskiy perevod [Legal Translation] (2017). 2-e izd. M.: Justitsiya.
13. Anglo-russkiy i russko-angliyskiy juridicheskiy slovar' [English-Russian and Russian-English Law Dictionary] (2014) / pod red. K.M. Levitana. M.: Prospekt.
14. Bezborodov Yu.S. (2019) Metody i formy pravovoi konvergentsii v mezhdunarodnom prave [Methods and forms of legal convergence in international law]. Abstract of Law doc. diss. Ekaterinburg.

Received 16 July 2019

ПРЕПОДАВАНИЕ РКИ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ТЕОРИИ КОНЦЕПТА: КУЛЬТУРА, МЕНТАЛЬНОСТЬ, АСПЕКТЫ ЯЗЫКА

Н.В. Макшанцева, С.Б. Королева

Аннотация. Концептуальный подход открывает новые возможности в преподавании иностранных языков, в том числе русского языка как иностранного. Эти возможности связаны с глубоким ментальным погружением обучающихся в концептосферу языка и культуры. Результатом этого погружения – на лексическом, грамматическом и фонетическом уровнях – становится расширение представлений обучающихся о связи языка и ментальности, языка и способа мышления о мире, языка и национальной культуры, а также общее повышение мотивации на фоне положительной вовлеченности в многостороннее понимание элементов языковой структуры. В статье предлагается четырехэтапная методика освоения лексики, позволяющая существенно расширить представления обучающихся о лексеме, ее лексическом фоне, ее ценностно-символической нагрузке и ее системных связях с другими лексемами языка и элементами культуры. Ставится вопрос о цели использования концептуального подхода в преподавании грамматического аспекта иностранного языка. Предлагается схема методики освоения грамматической структуры русского языка как иностранного на примере двух экспериментов, проведенных с группой американских старшеклассников элементарного уровня. Эта методика соединяет в себе элементы сознательно-сопоставительного метода и технологии проблемного мышления и своей целью имеет эмоционально-интеллектуальное вовлечение обучающихся в процесс освоения новой грамматической структуры иностранного языка. В статье также обосновывается необходимость ввода в оборот методики преподавания иностранных языков понятия «фонетический концепт» для обозначения структурированной единицы менталитета народа, базово проявленной на фонетическом (акустическом, артикуляционном) уровне языка. На материале русского языка выдвигается гипотеза о системных связях между долгим и легким дыханием, отсутствием всяких признаков форсированности звуков, расслабленным кончиком языка, столь принципиальными для артикуляции русских звуков, с одной стороны, и сердечно-созерцательным восприятием мира, свойственным русской культуре – с другой.

Ключевые слова: концептуальный подход; технология ментального погружения; технология проблемного мышления; методика преподавания РКИ; аспекты языка.

Введение

Теория концепта разрабатывается в лингвистике более двадцати лет. Отвлекаясь от всех моментов, связанных с интерпретацией понятия «концепт» в разных направлениях исследований, определим, что под

концептом мы будем понимать не единицы ментального лексикона [1. С. 90] и не ментальные образования, отмеченные этноспецификой и получающие языковое выражение [2. С. 30], но, во многом вслед за Ю.С. Степановым [3. С. 40–41], такие ментальные единицы, которые имеют и вербальное выражение, и другие способы существования и оформления в культуре (в том числе в художественной литературе и искусстве) и через которые происходит структурирование знаний человека, погруженного в национальную культуру, о мире.

Среди всех подобных единиц особый интерес с точки зрения методики преподавания иностранных языков, в том числе РКИ, представляют собой такие культуроспецифичные концепты и универсальные концепты с культуроспецифичным компонентом, которые находят свое выражение в разных формах существования культуры (живописи, архитектуре, скульптуре, фольклоре, литературе) и важнейшую, базовую форму выражения в языке (на уровне лексики, грамматики, фонетики). Настоящее исследование посвящено описанию эффективных способов обучения различным аспектам языка (на материале русского языка как иностранного) с опорой на теорию концепта.

Методология

Основу терминологического аппарата и базовых понятий исследования составляет концептуальный подход в лингвистике, прежде всего, в лингвокультурологии и когнитивной лингвистике. Специфика методологии исследования, однако, связана не столько с теорией концепта, сколько с разработкой методики применения этой теории в сфере преподавания русского языка как иностранного, т.е. возможность практического применения концептуального подхода к процессу обучения иностранным языкам (на материале обучения РКИ). Такое применение предполагает определенную последовательность обучающих шагов и комбинирование традиционных учебных действий с элементами технологий проблемного мышления и погружения в ментальную среду.

Исследование и результаты

Одно из базовых положений методики преподавания иностранных языков заключается в том, что при работе с лексикой следует уделять внимание расширению представлений обучающегося об определенном лексико-семантическом поле, расширению его фоновых знаний о слове, понятии, им обозначаемом, месте, занимаемом этим понятием и (если возможно) явлением, связанном с ним, культуре [4. С. 36–38]. Концептуальный подход уточняет три важных пункта: 1) за словом может стоять не просто понятие (значение) и коннотативные (в том

числе оценочные) значения, но и целый комплекс заданных в культуре эмоционально-чувственных образов; 2) слово может обозначать такое ментальное явление (т.е. явление коллективного сознания носителей лингвокультуры), которое укоренено, проявлено в культуре самыми разными способами; 3) в соответствии с первыми двумя пунктами следует выработать особую методику освоения слова не как слова как такового, а как наименования концепта.

Эта особая методика должна включать движение от содержательного центра концепта к периферии и органичное соединение логических и чувственных элементов в содержании концепта. Этот последний постулат предполагает, что методика освоения лексического концепта необходимо носит проблемно-поисковый характер и основана на активном комплексном включении механизмов анализа, догадки, прогнозирования, сопоставления, обобщения и эмоционального погружения в сознании обучающихся. Рассмотрим особенности методики освоения лексического концепта на примере эксперимента, проведенного с группой студентов из Австрии с общим владением русским языком в объеме I сертификационного уровня (Б1).

Методика включает в себя четыре этапа. На первом (ознакомительном) этапе вводится новое слово или актуализируется уже знакомое (в нашем случае слово «рябина»). Слово семантизируется, его семантика актуализируется одним из традиционных способов – здесь, например, способом наглядного представления. Студентам также можно предложить ознакомиться с соответствующей словарной статьей в том случае, если явление, обозначенное слово, им незнакомо.

На втором (диагностирующем) этапе проводится опрос обучающихся: перед ними ставится задача письменно отметить, с какими словами (понятиями, явлениями) у них ассоциируется слово «рябина». Ассоциаты, данные обучающимися к слову «рябина», на этом этапе включали в себя следующие лексемы:

дерево
осень
ягода
красная
горькая

На третьем (семантико-функциональном) этапе проводится работа по расширению представлений обучающихся о семантике и функционировании слова, о его включенности в лексические ряды:

– работа с внутренней формой слова (*рябь* – «мелкое движение, маленькие пятна, вызывающие впечатление несплошного цвета») и возможными иллюстрациями к ней (здесь может быть использована картина И. Грабара «Осень. Рябина и березы»);

– освоение слов, объединенных общей этимологией: *рябина* – *рябить* – *рябой*. Предполагается иллюстрация значения слов примерами и видеорядом, а затем общее обсуждение сходных компонентов значения;

– осмысление наиболее показательной фразеологии и паремиологии: *В сентябре одна ягода, да и та горькая рябина. Нет рябины – и осень не осень*. Перед обучающимися ставится задача обсудить и пояснить смысл поговорок.

На четвертом (погружающем) этапе обучающиеся переходят от наблюдений над собственно языковым материалом к знакомству и интерпретации образного, символического, ценностного компонентов структуры концепта на материале публицистических и (или) художественных текстов или фрагментов текстов.

– **Образный** компонент становится очевидным при метафорическом использовании слова:

*В саду горит костер рябины красной,
Но никого не может он согреть* (С. Есенин).

*Красною кистью рябина зажглась,
Падали листья: я родилась* (М. Цветаева).

– **Символический** компонент выявляется в тексте в связи с наполнением слова особым содержанием, приурочивания явления, им обозначаемого, к сфере духовно значимой. В случае с *рябиной* мы имеем символизацию через следующие значения:

а) женского, тонкого, нежного:

*Что стоишь, качаясь,
Тонкая рябина,
Головой склоняясь
До самого тына?
<...>*

*Как бы мне, рябине,
К дубу перебраться,
Я б тогда не стала
Гнуться и качаться.*

*Тонкими ветвями
Я б к нему прижалась
И с его листьями
День и ночь шепталась.*

Здесь рекомендуется дать послушать песню, обсудить ее настроение, на материале же текста подумать над проблемой соотношения мужского и женского, отметить активность и нежность женского начала.

б) национального «своего»:

Под каждым окошком

У каждого тына

Рябина, рябины,

Рябины, рябины.

В дожди октября

И в дожди ноября

Наш сад полыхает,

Как в мае заря! (В. Солоухин).

Осознание ценностного компонента происходит через *интерпретацию* метафорического и символического элемента: рябина не просто символ женщины, но символ женщины нежной, тонкой, гибкой, умеющей любить и тоскующей по мужской твердой силе; рябина не просто символ России, но это знак особой, сопротивляющейся умиранию, гибели, холоду силы (образный компонент жара, костра, света дополняется символическим компонентом, но в теле культуры они нераздельны).

В результате применения учебных действий (технология погружения в ментальную среду) по освоению концепта «рябина» студенты содержательно расширили ассоциативное лексико-семантическое поле, охватывающее денотативную область (рис. 1). Семантическая единица была включена в эмоциональную, образную, символическую сферу (рис. 2).



Рис. 1



Рис. 2

Таким образом, применение концептуального подхода в методике преподавания иностранных языков (в том числе РКИ) на уровне работы с лексикой обеспечивает включение слова в широкий круг ассоциативных связей, выходящих за рамки языка в широкую сферу культуры. Слово в сознании обучающихся приобретает лингвокультурный фон, состоящий из компонентов образных, символических и оценочных, и прирастает не только понятийными, но и эмоциональными компонентами содержания, конечно, не самого слова, но концепта, им вербализованного.

Вопрос о грамматических концептах не имеет такой степени разработанности, особенно в применении к процессу преподавания языков, как вопрос о концептах лексических. Существует ряд исследований грамматических концептов в связи с категорией времени, завершенности, процессуальности, повторяемости, определенности и пр. [5, 6]. Можно назвать исследования синтаксических и морфосинтаксических концептов [7]. Отдельные работы касаются концептуального подхода к преподаванию грамматики [8, 9]. Базовые положения, которые были выработаны в этих исследованиях, можно озвучить следующим образом:

- для каждого языка существует определенный тип грамматического мышления, единицами которого и являются <...> грамматические концепты, которые воплощаются в грамматическом строе языка, в системе его частей речи [10. С. 18];

- цели, преследуемые концептуальным подходом к преподаванию грамматики, носят прагматический характер: повысить качество понимания и говорения на иностранном языке благодаря тому, что изучающие его открывают для себя и присваивают смысловое содержание употребляемых ими грамматических явлений, т.е. грамматические концепты.

Представляется, в то же время, своевременным и необходимым ввести следующие уточнения относительно цели и собственно сути концептуального подхода к преподаванию грамматики иностранного языка (в том числе РКИ):

1. Глубокое понимание грамматических явлений другого языка связано с признанием его права на инаковое структурирование мысли, инаковое описание мира. Это признание, в свою очередь, обуславливает повышение положительного интереса к самому языку и культуре, за ним стоящей, и, соответственно, мотивации к изучению языка.

2. Исходя из теоретических представлений о том, что такое грамматические концепты, особенностью концептуального подхода к преподаванию грамматики следует признать не только (не столько) то, что в нем «любое высказывание рассматривается как сложное явление, в контексте и с учетом стилистических, узуальных и авторских особенностей, реализуемых в тексте» [9. С. 75]. Концептуальный подход должен мотивировать обучающихся на постижение логики грамматического строя языка как логики базового структурирования мира и мысли человека о мире, отношений человек (говорящий, мыслящий) – мир. Поэтому его основной особенностью следует признать не учет дискурса и ситуации, а разворачивание принципиальной особенности языковой картины мира через определенную грамматическую категорию или же через общий взгляд на грамматическое устройство языка.

При наличии языка-посредника такое разворачивание представляется целесообразным проводить уже на начальном этапе овладения языком – в нашем случае, русским языком, потому что именно в это время у обучающихся рождаются следующие вопросы: «Почему русский язык такой сложный? Зачем нужны все эти окончания?» Возникает и определенное утомление, если не сказать раздражение. При отсутствии языка-посредника такое разворачивание, конечно, невозможно, по крайней мере, до тех пор, пока обучающийся не владеет языком на уровне Б1.

Рассмотрим возможную методику снятия и подобных вопросов, и стресса при столкновении с грамматическими особенностями русского языка на примере двух экспериментов, проведенных с группой американских старшеклассников элементарного уровня обучения. Проведение первого эксперимента было вызвано собственно вопросами обучающихся, сводящихся к одному: «И зачем вам [русским] все эти сложности?» В ответ им было предложено (в соответствии с принципами сознательно-сопоставительного метода и технологии проблемного мышления) решить задачу по соотнесению картинки, условно изображающей членение схемы ситуации (рис. 3), с устройством английского и русского предложения, а затем объяснить разницу этого устройства. Последовал комментарий преподавателя и общая дискуссия.

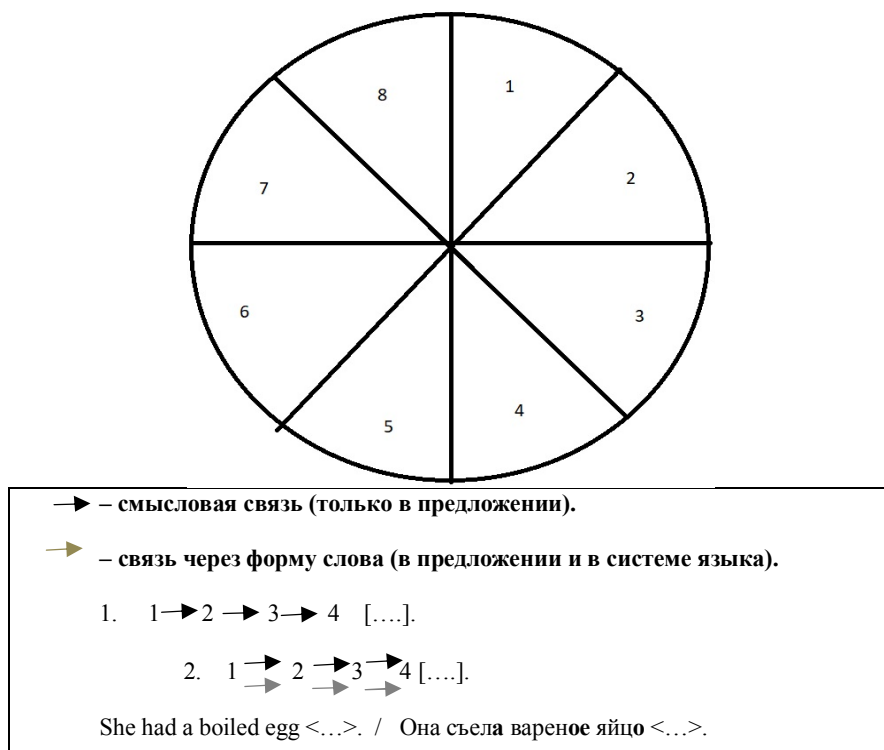


Рис. 3

Результатом погружения в проблему структурирования мира средствами грамматики была следующая гипотеза обучающихся (приводится в обработанном варианте): окончания в русском языке призваны отобразить взаимодействие компонентов, объединенных в реальности какой-то ситуацией, т.е. отобразить, в конечном итоге, целостность мира. Открытие, сделанное обучающимися, позволило принять систему русского языка как систему знаков, стремящихся адекватно передать идею взаимодействия элементов целого.

Технология проблемного мышления и элементы сознательно-сопоставительного метода были подключены и при изучении безличных конструкций. Рассмотрение безличных конструкций русского языка с точки зрения концептуального подхода в лингвистике, как известно, дало самые разные результаты: от утверждения Анны Вежбицкой об «иррациональности», «фатализме» русского менталитета, якобы имеющего грамматическую закрепленность в безличных конструкциях [11], и от гипотезы С.Г. Тер-Минасовой о том, что в основе развития этого грамматического явления в русском языке лежит коллективизм мышления [12], до дифференцированного рассмотрения значений раз-

ных типов безличных конструкций [13, 14]. Исходя из справедливости положения о том, что типология безличных предложений имеет не структурную, но семантико-структурную типологию и что каждый структурно выделенный тип предполагает особенности грамматического значения безличности, остановимся на группе безличных предложений, актуальных для второго этапа освоения русского языка как иностранного: это тип предложений, главный член в которых выражен словом категории состояния (*холодно, душно, темно; весело, грустно, больно; нужно, можно* и т.п.).

Перед студентами (они уже знают функцию Дательного падежа в конструкциях «Мне 20 лет» и «Дайте мне, пожалуйста, тетрадь») ставится задача сравнить английские и русские варианты предложений: 1) *I feel cold.* – а) *Я чувствую холод.* – б) *Мне холодно.* 2) *I need to come out.* – а) *Я хочу выйти.* – б) *Мне нужно выйти.* Предлагается схема сравнения (она дублируется или же поясняется при помощи языка-посредника):

– Найдите похожие по структуре английские и русские предложения.

– Есть ли в них активный субъект? В чем его активность? Ясно ли он чувствует? Точно ли он знает, что чувствует, хочет? Является ли он источником желания, состояния?

– Сравните парные русские предложения (1а) и 1б); 2а) и 2б)). Есть ли в вариантах б) активный субъект?

– Если нет, то что это значит? Выберите один вариант:

– Человек не знает точно, **что** он чувствует.

– Человек чувствует что-то неясно.

– Человек (или его сознание) не является источником состояния, желания. Он (оно) только принимает и регистрирует «импульс».

– Как вы думаете, какая позиция выражается в вариантах б)?

– Пассивное отношение человека к жизни.

– Представление о сложном взаимодействии человека и природы.

– Представление о сложной природе самого человека.

– Сделайте вывод о том, в чем именно предложения (а) отличаются от предложений (б) по структуре и по общему значению.

Обдумывание ответов на вопросы происходило в индивидуальной форме, затем была организована парная работа и приведено общее голосование-обсуждение. Результатом эксперимента стало формирование конкретного представления:

1) о неполной синонимичности русских личных и безличных предложений определенного типа;

2) связи структурных и семантических особенностей типа предложения;

3) том, что русское безличное предложение, имеющее в качестве предиката слово категории состояния, не выражает пассивного отношения к жизни или неопределенности в понимании причин состояния человека, но указывает на сущность вне человеческого сознания (бессознательное или телесное начало в человеке; природа) как на источник состояния человека. Общим результатом двух экспериментов (во многом благодаря подключению технологии проблемного мышления) стал не только акт интеллектуального познания, но и акт эмоционального приятия грамматической «усложненности» русского языка.

Вопрос о применении концептуального подхода при обучении фонетике обычно выносят за скобки методики преподавания РКИ (и, в целом, иностранных языков), как и вопрос о существовании фонетических концептов. Однако эти два вопроса представляются весьма существенными и для лингвистики, и для лингводидактики по трем причинам:

1) разные языки существенно отличаются друг от друга принципами артикуляции;

2) артикуляция есть физиологическое формирование звуков речи, как в случае с кинесикой, т.е. положением тела в пространстве, мимикой и жестами, это физиологическое формирование необходимо должно быть обременено связью с менталитетом, с культурой народа;

3) акустические особенности производимого звука и всей фонетической системы языка имеют свою содержательность, фонетическая значимость связана с коллективным «впечатлением от звука» [15. С. 18].

В связи с вышесказанным предлагаем ввести «фонетический концепт» в качестве термина, обозначающего *структурированную единицу менталитета народа, базово проявленную на фонетическом (акустическом, артикуляционном) уровне языка*, в оборот методики преподавания иностранных языков (в том числе методики преподавания РКИ).

В отношении русского языка следует, в частности, говорить о том, что долгое и легкое, нефорсированное дыхание, которое столь характерно для русской синтагмы и которое столь трудно выработать при работе с самыми разными иностранцами, по всей видимости, отражает так называемое созерцательное отношение русского человека к миру [16. С. 67–68]. Действительно, наблюдаются системные связи, например, между аспирацией, т.е. форсированным дыханием при произнесении согласных, а также напряженностью органов речи (в английском языке и всех его основных вариантах), с одной стороны, и установкой на борьбу, движение, отстаивание своей самости в мире, которая столь характеризует англосаксонскую культуру и ментальность – с другой [17. С. 146; 18. Р. 769; 19. Р. 37; 20. С. 431]. Точно так же мы должны говорить о системных связях между долгим и легким дыханием, отсутствием всяких признаков форсированности звуков, расслабленным

кончиком языка, столь принципиальными для артикуляции русских звуков, с одной стороны, и сердечно-созерцательным восприятием мира в русской культуре – с другой.

Тому, что русский язык, скорее, отражает позицию «Я наблюдаю красоту мира, чтобы вписаться в него, не нарушая его порядка», чем позицию «Я покоряю и переделываю мир по своему разумению» (позиция, характерная для протестантского мышления в целом и англосаксонского, в частности посвящено достаточное количество философских работ. Наиболее разносторонне эту позицию очертил Иван Ильин в речи «О России»: «Созерцать научила нас Россия. В созерцании наша жизнь, наше искусство, наша вера...» [16. С. 67]. В оценочно сниженном плане о ней писал Н.А. Бердяев как о «женственной пассивности» русской души [21]. Тема созерцательности русского характера в аспекте очарованности миром, неспособности к решительному выбору в ситуации созерцания его разнообразия и его красоты – одна из важнейших в работах Г. Флоровского [22]. Осталось сделать небольшой шаг: увязать выделенные особенности артикуляции русских звуков с концептом Знание-познание, в русской культуре имеющим акцент на медитативном, чувственно-созерцательном познании. Эту проблему мы можем сейчас только затронуть, так как методологический, терминологический аппарат еще не выработан, научные взгляды на фонетический материал с точки зрения теории концепта еще не сложились. Сделать это необходимо, в том числе и для развития методики преподавания иностранных языков, так как объяснение особенностей произношения сквозь призму ментальности может помочь обучающимся и в освоении языка, и в восприятии культуры, стоящей за ним и выражаемой в нем.

Заключение

Как видим, преподавание русского языка как иностранного сквозь призму теории концепта может дать значительные положительные результаты как с точки зрения повышения мотивации обучающихся, так и с точки зрения глубокого и всестороннего освоения системы изучаемого языка в тесной связи с особенностями менталитета, свойственными носителям языка и выраженным через язык. Следует учитывать при этом, что если методика освоения лексики с опорой на концептуальный подход проработана и все необходимые учебные шаги детализированы, то в отношении освоения грамматики и фонетики ситуация наблюдается другая. В настоящем исследовании предлагается схема учебных действий при освоении различных грамматических тем в процессе обучения русскому языку как иностранному. Впервые ставится вопрос о целесообразности использования концептуального подхода при обучении фонетике.

Литература

1. **Кубрякова Е.С.** Концепт // Краткий словарь когнитивных терминов. М. : МГУ, 1997. 197 с.
2. **Воркачев С.Г.** Счастье как лингвокультурный концепт. М. : Гнозис, 2004. 192 с.
3. **Степанов Ю.С.** Концепт // Степанов Ю.С. Константы: словарь русской культуры. М. : Языки русской культуры, 1997. 824 с.
4. **Шибко Н.Л.** Общие вопросы методики преподавания русского языка как иностранного. СПб. : Златоуст, 2015. 336 с.
5. **Всеволодова М.В.** Поля, категории и концепты в грамматической системе языка // Вопросы языкознания. 2009. № 3. С. 76–99.
6. **Беседина Н.А.** Морфологически передаваемые концепты. Москва ; Тамбов : Изд-во ТГУ ; Белгород : Изд-во БелГУ, 2006. 214 с.
7. **Волохина Г.А., Попова З.Д.** Синтаксические концепты русского простого предложения. Воронеж : ВГУ, 2003. 196 с.
8. **Strauss S., Lee J., Ahn K.** Applying Conceptual Grammar to Advanced-Level Language Teaching: The Case of Two Completive Constructions in Korean // The Modern Language Journal. 2006. Vol. 90, № 2. P. 185–209.
9. **Поршинева Е.Р., Спиридонова О.В.** Грамматические концепты и способы их построения при изучении иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2008. № 6. С. 73–77.
10. **Яцкевич Л.Г., Берсенева Л.А.** Актуальные проблемы морфологии. Функциональная теория частей речи. Вологда : ВоГУ, 2017. 87 с.
11. **Вельжицкая А.** Язык. Культура. Познание. М. : Русские словари, 1996. 416 с.
12. **Тер-Минасова С.Г.** «Я» и «Мы» в культурах и языках // Русское слово в мировой культуре. Материалы X Конгресса МАПРЯЛ. СПб. : Политехника, 2003. Т. II. С. 528–529.
13. **Трестерова З.** Некоторые особенности русского менталитета и их отражение в некоторых особенностях русского языка // IX Международный конгресс МАПРЯЛ. Братислава, 1999. Т. 2. С. 179.
14. **Копров В.Ю.** Личность и безличность в лингвокультурологии и в грамматике разноструктурных языков // Вопросы когнитивной лингвистики. 2005. № 1. С. 79–85.
15. **Журавлев А.П.** Звук и смысл. М. : Просвещение, 1991. 160 с.
16. **Ильин И.А.** Избранное. Смоленск : Посох, 1995. 416 с.
17. **Данилевский Н.Я.** Россия и Европа: взгляд на культурно-политические отношения славянского мира к германо-романскому. СПб. : Тип. Братьев Пантелеевых, 1895. 629 с.
18. **Emerson R.W.** English Traits // Emerson R.W. Essays and Lectures. N.Y. : Literary Classics of the U.S., 1983. P. 767–936.
19. **Langford P.** Englishness Identified. Manners and Character 1650–1850. Oxford : Oxford University Press, 2000. 489 p.
20. **Гачев Г.В.** Национальные образы мира. Космо-Психо-Логос. М. : Прогресс, Культура, 1995. 480 с.
21. **Бердяев Н.А.** О «вечно бабьем» в русской душе. URL: http://www.vehi.net/berdyayev/gozanov.html#_ftn1 (дата обращения: 20.07.2019).
22. **Флоровский Г.** Русская душа на роковом перекрестке. Завязка русской трагедии культуры // Флоровский Г. Пути русского богословия. URL: <https://pravbeseda.ru/library/index.php?page=book&id=846> (дата обращения: 20.07.2019).

Сведения об авторах:

Макшанцева Наталья Вениаминовна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой преподавания русского языка как родного и иностранного, Нижегородский государственный лингвистический университет (Нижний Новгород, Россия). E-mail: Klimoval@hotmail.com

Королева Светлана Борисовна – доцент, доктор филологических наук, профессор, Нижегородский государственный лингвистический университет (Нижний Новгород, Россия). E-mail: Klimova1@hotmail.com

Поступила в редакцию 21 июля 2019 г.

TEACHING RUSSIAN THROUGH THE PRISM OF CONCEPT THEORY: CULTURE, MENTALITY AND ASPECTS OF LANGUAGE

Makshantseva N.V., D.Sc. (Education), Professor, Nizhny Novgorod State Linguistic University (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: Klimova1@hotmail.com

Koroleva S.B., D.Sc. (Philology), Associate Professor, Professor, Nizhny Novgorod State Linguistic University (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: Klimova1@hotmail.com

DOI: 10.17223/19996195/47/13

Abstract. Conceptual approach opens new perspectives in teaching foreign languages – the Russian one as a foreign language among others. These perspectives are connected with deep mental plunge of students into the conceptsphere of the language and culture. The plunge (realized on lexical, grammar and phonetical levels on the language) results in enlarging students' views of connection between language and mentality, language and world-perception, language and national culture, as well as in general improvement of their motivation against the background of positive involvement into multidimensional understanding of language structure elements. The paper suggests using the four-stage methodology of teaching lexis that provide broadening students' notion of a word, its lexical context, its symbolic and value connotations and its connections with other elements of language and culture. The paper tackles upon the problem of applying conceptual approach to teaching grammar material, and suggests an exemplary methodology of teaching different grammar structures of the Russian language, using the material of two experiments with a group of American high school seniors, studying Russian at an initial stage. The methodology combines elements of conscious-comparative method and technology of critical thinking, and aims at emotional and intellectual involvement of students into the process of learning new grammar structure of a foreign language. The paper argues that introducing the notion of 'phonetic concept', to denote a structured element of people's mentality, basically expressed at the phonetic level of a language, can be effectively used in theory and practice of teaching foreign languages. On the example of the Russian language, the authors make an assumption that there is a systematic connection between a long and light breath, absence of any possible indicator of aspiration, a relaxed tip of the tongue, so characteristic of Russian pronunciation, on the one hand, and a hearty-meditative worldview, peculiar for Russian culture, on the other.

Keywords: conceptual approach; technology of mental plunge; technology of critical thinking; theory and practice of teaching Russian; aspects of a language.

References

1. Kubryakova E.S. (1997) *Koncept [Concept] // Kratkij slovar' kognitivnyh terminov*. M.: MGU.
2. Vorkachev S.G. (2004) *Schast'e kak lingvokul'turnyj koncept [Happiness as a linguocultural concept]*. M.: Gnozis.
3. Stepanov Yu.S. (1997) *Koncept [Concept] // Konstanty: slovar' russkoj kul'tury*. M.: Jazyki russkoj kul'tury.
4. Shibko N.L. (2015) *Obshchie voprosy metodiki prepodavaniya russkogo jazyka kak inostrannogo [General questions of the methodology of teaching Russian as a foreign language]*. SPb.: Zlatoust.

5. Vsevolodova M.V. (2009) Polya, kategorii i koncepty v grammaticheskoy sisteme yazyka [Fields, categories, and concepts in the grammar system of a language] // *Voprosy jazykoznaniya*. 3. pp. 76–99.
6. Besedina N.A. (2006) Morfologicheski peredavaemye koncepty [Morphologically transmitted concepts]. M.; Tambov: Izd-vo TGU; Belgorod: Izd-vo BelGU.
7. Volokhina G.A., Popova Z.D. (2003) Sintaksicheskie koncepty russkogo prostogo predlozheniya [Syntactic concepts of a Russian simple sentence]. Voronezh: VGU.
8. Strauss S., Lee J., Ahn K. (2006) Applying Conceptual Grammar to Advanced-Level Language Teaching: The Case of Two Completive Constructions in Korean // *The Modern Language Journal*, vol. 90 (2). pp. 185–209.
9. Porshneva E.R., Spiridonova O.V. (2008) Grammaticheskie koncepty i sposoby ikh postroeniya pri izuchenii inostrannogo yazyka [Grammatical concepts and the ways of their construction when studying a foreign language] // *Inostrannyye yazyki v shkole*. 6. pp. 73–77.
10. Yatskevich L.G., Berseneva L.A. (2017) Aktual'nye problemy morfologii. Funkcional'naya teoriya chastej rechi [Actual problems of morphology. Functional theory of parts of speech]. Vologda: VoGU.
11. Vezhbickaya A. (1996) Jazyk. Kul'tura. Poznanie [Language. Culture. Cognition]. M.: Russkie slovari.
12. Ter-Minasova S.G. (2003) “Ya” i “My” v kul'turakh i jazykakh [“I” and “we” in cultures and languages] // *Russkoe slovo v mirovoj kul'ture. Materialy X Kongressa MAPRYAL*. SPb.: Politehnika. Vol. 2. pp. 528–529.
13. Tresterova Z. (1999) Nekotorye osobennosti russkogo mentaliteta i ikh otrazhenie v nekotorykh osobennostyakh russkogo yazyka [Some features of the Russian mentality and their reflection in some features of the Russian language] // *IX Mezhdunarodnyj Kongress MAPRYAL*. Bratislava. Vol. 2.
14. Koprov V.Yu. (2005) Lichnost' i bezlichnost' v lingvokul'turologii i v grammatike raznostrukturnykh jazykov [Personality and impersonality in linguoculturology and grammar of the languages of different structure] // *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 1. pp. 79–85.
15. Zhuravlev A.P. (1991) Zvuk i smysl [Sound and meaning]. M.: Prosveshchenie.
16. Danilevskij N.Ya. (1895) Rossiya i Evropa: vzglyad na kul'turno-politicheskie otnosheniya slavyanskogo mira k germano-romanskomu [Russia and Europe: a look at cultural and political relations of the Slavic and German Romanesque worlds]. SPb.: Tip. Brat'ev Pan-televykh.
17. Emerson R.W. (1983) *English Traits* // Emerson R. W. *Essays and Lectures*. New York: Literary Classics of the U.S. pp. 767–936.
18. Langford P. (2000) *Englishness Identified. Manners and Character 1650–1850*. Oxford: Oxford University Press.
19. Gachev G.V. (1995) Nacional'nye obrazy mira. Kosmo-Psikhologos [National images of the world. Cosmo-Physico-Logos]. M.: Progress, Kul'tura.
20. Il'in I.A. (1995) *Izbrannoe* [Selected works]. Smolensk: Posokh.
21. Berdyaev N.A. O “vechno bab'em” v russkoj dushe [About “constantly womanish” in the Russian soul]. URL: http://www.vehi.net/berdyaev/rozanov.html#_ftn1 (Accessed: 20.07.2019)
22. Florovskij G. Russkaya dusha na rokovom perekrestke. Zavyazka russkoj tragedii kul'tury [Russian soul at the fateful crossroads. The node of the Russian tragedy of culture] // *Puti russkogo bogosloviya*. URL: <https://pravbeseda.ru/library/index.php?page=book&id=846> (Accessed: 20.07.2019)

Received 21 July 2019

ЦЕННОСТНЫЕ И МОТИВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ В СОДЕРЖАНИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Л.А. Милованова

Аннотация. Статья посвящена комплексному исследованию основной методической категории методики обучения иностранному языку – содержанию обучения. Особое внимание уделяется его ценностным и мотивационным аспектам. Обосновывается идея о том, что учебный предмет «иностранный язык» обладает несомненным аксиологическим потенциалом, способствует появлению в личности школьников таких новообразований, как 1) ценностное отношение к окружающей действительности; 2) положительное отношение к себе («Образ Я»); 3) активно сознательное отношение к будущей жизнедеятельности («Образ будущей профессиональной деятельности»). Выделяются и описываются характерные особенности профильного и профильно-ориентированного обучения иностранному языку учащихся старшей ступени обучения. Автором предложена номенклатура аксиологических стратегий, входящих в структуру содержания обучения, представленного двумя блоками: 1) блоком смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способов деятельности; 2) блоком ценностно-смыслового опыта, включающего ценностные аспекты предмета «иностранный язык». Автор приходит к выводу, что важным условием в процессе профильно-ориентированной иноязычной подготовки школьников является необходимость поэтапной работы, и предлагает организовать данный процесс в рамках трех этапов: информативно-мотивационного, деятельностного и рефлексивно-оценочного. Устанавливается, что наиболее эффективным методическим средством для формирования ценностно-смыслового опыта школьников является специально организованное дидактическое средство, которое представляет собой комплекс личностно-развивающих ситуаций, среди которых выделяются аксиогенные ситуации, представляющие собой «ценностно насыщенные фрагменты бытия, имеющие особую значимость для понимания действительности». Примерами таких текстов явились пословицы о необходимости и ценности труда, ответственности, сознательном отношении к предмету своей деятельности, целесообразности принимаемых решений. Приведен анализ опытного обучения, которое продемонстрировало рост профессиональной самооценки старшеклассников, формирование системы профессиональных идеалов. Особую значимость в структуре личностного опыта старшеклассников приобрел такой компонент, как смысл будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: ценностный; смысл; личность; иностранный язык; содержание обучения; профильная школа; ситуация.

Введение

Профессиональное иноязычное общение предполагает не только высокий уровень владения иностранным языком – не просто знание

коммуникативных норм, этикетных формул, терминологической лексики, коммуникативных умений в видах иноязычной речевой деятельности, но и вхождение в область инокультурных ценностей, знание, обеспечивающее коммуникативный успех в деятельности личности, участвующей в таком общении. В этих условиях обучение иностранному языку приобретает особый смысл – оно должно наряду с базовыми лингвистическими, профильными предметными знаниями и коммуникативными умениями и навыками способствовать вхождению в культуру народа страны изучаемого языка и информационную практику деятельности. А это, в свою очередь, предъявляет высокие требования к обучению иностранным языкам в средних и высших учебных заведениях, реализующих систему профильного, профильно-ориентированного и профессионального обучения.

Особое значение в такого рода обучении отводится средней (полной) общеобразовательной школе, предполагающей, согласно утвержденному федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС), обеспечить реализацию учебных планов одного или нескольких профилей обучения: естественно-научного, гуманитарного, социально-экономического, технологического, универсального [1]. Важно отметить, что в качестве результата обучения школьников в рамках определенных ФГОС среднего (полного) общего образования профилей, предполагается получить личность, готовую и способную к саморазвитию и профессиональному самоопределению, владеющую систематическими знаниями и опытом осуществления целесообразной и результативной деятельности, а также системой ценностно-смысловых установок. Особая роль в этом образовательном процессе принадлежит учебному предмету «иностранный язык». Обладая несомненным аксиологическим потенциалом, иностранный язык как учебный предмет способствует появлению в личности школьников таких новообразований, как 1) ценностное отношение к окружающей действительности; 2) положительное отношение к себе («Образ Я»); 3) активно сознательное отношение к будущей жизнедеятельности («Образ будущей профессиональной деятельности»).

В этой связи возникает вопрос, как наиболее эффективно соотнести целевые, содержательные, процессуальные характеристики обучения старшеклассников иностранному языку в профильной школе, чтобы они соответствовали сущностным чертам методологической базы иноязычного образования – концепции личностно ориентированного образования, «основу которого составляет такой способ усвоения содержания образования субъектом, при котором происходит своеобразное “снятие” объективного значения материала и выявления в нем субъективного смысла, личностно утверждающих ценностей» [2. С. 6].

Методология

В качестве теоретической основы профильного и профильно-ориентированного обучения старшеклассников иностранному языку нами определены следующие подходы:

– *гуманистический*: при проектировании профильно-ориентированного обучения иностранному языку создаются условия и пространство выбора для проявления и развития личности;

– *культурологический и аксиологический*: направленность преподавания на восприятие школьником достижений мировой культуры в виде ценностей, знаний, опыта как средства самоутверждения, способов реализации своих профессиональных потребностей в самовыражении, представлении своих личностных смыслов и ценностей;

– *лично-деятельностный*: раскрытие в обучаемом механизмов самореализации, саморазвития, адаптации, самовоспитания, что необходимо для становления самобытного личностного образа и диалогического и безопасного взаимодействия с людьми, природой, культурой, производством;

– *коммуникативный*, предполагающий использование иностранного языка в естественных для профессионального общения условиях и целях или максимально приближенных к ним;

– *компетентностный* – направленность обучения на становление социально зрелой, сформированной личности.

Теоретическую основу исследования составили: 1) философские положения о социальной обусловленности формирования и развития личности, ее поведения и деятельности, активности самой личности в процессе ее развития (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, С.Л. Выготский и др.); 2) идеи философии культуры о диалогическом характере сознания (М.М. Бахтин, В.С. Библер, М.С. Каган, Й. Хейзинга и др.); 3) идеи отечественных психологов о ведущей роли деятельности в формировании личности (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, Б.С. Братусь, Л.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, А.Б. Орлов, А.В. Петровский, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.); 4) идеи системного подхода к анализу педагогических явлений (С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, Ф.Ф. Королев, Н.В. Кузьмина и др.); 5) концепция личностно ориентированного образования (Ш.А. Амонашвили, В.И. Андреев, Е.В. Бондаревская, Л.Г. Вяткин, В.И. Данильчук, М.В. Кларин, В.В. Сериков, И.С. Якиманская); 6) концепция профильного обучения (Л.Н. Журкин, А.А. Кузнецов, И.Я. Лернер, Т.М. Матвеева, А.А. Пансков, В.А. Пименова, М.В. Рыжаков, Л.О. Филатова, А.В. Хуторской и др.); 7) идеи коммуникативной методики обучения иностранным языкам отечественных ученых (Н.В. Барышников, Н.В. Баграмова, И.Л. Бим, Г.И. Богин, Е.М. Верещагин, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез,

А.Ю. Горячев, Г.А. Гришенкова, Н.В. Елухина, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, З.И. Клычникова, Я.М. Колкер, В.Г. Костомаров, Н.Ф. Коряковцева, В.П. Кузовлев, Б.А. Лapidус, М.В. Ляховицкий, Р.П. Мильруд, А.А. Миролюбов, Е.И. Пассов, Е.С. Полат, В.В. Сафонова, В.Я. Скалкин, Г.В. Рогова, С.К. Фоломкина, И.И. Халеева, Л.В. Щерба, А.Н. Щукин) и зарубежных исследователей (J. Allwright, G. Brown, P.L. Carrell, J.G. Carson, R. Carter, Z. Dornyei, M. Ellis, C. Johnson, F. Grellet, J. Harmer, T. Hedge, T. Hutchinson, W. Littlewood, T. Lynch, J.M. Murphy, D. Nunan, J.C. Richards, W.M. Rivers, M. Rost, J. Swales, P. Ur, H.G. Widdowson, T. Woodward, A. Waters).

В ходе исследования были использованы следующие группы методов:

– *теоретические*: метод теоретического анализа и синтеза применительно к предмету исследования, метод системного анализа, модельно-структурный, отражающий связи учебно-педагогической информации;

– *эмпирические*: опросно-диагностические (анкетирование, интервьюирование, беседы), изучение педагогической документации, анализ творческих работ и выполнения тестовых заданий, наблюдения, обобщение педагогического опыта;

– *статистические*: ранжирование, шкалирование, рейтинговая оценка и др.

Исследование и результаты

Обратимся к понятийной стороне исследуемого процесса обучения старшеклассников иностранному языку в профильной школе и проведем дефиниционный анализ основных понятий.

Под профильным обучением иностранному языку нами понимается «система специализированной подготовки старшеклассников общеобразовательной школы в образовательной области “филология” (иностраннный язык), ориентированной на достижение выпускниками углубленного уровня владения иноязычной коммуникативной деятельностью, предусматривающей аутентичность иноязычного речевого поведения ситуациям и задачам непосредственного или опосредованного общения с носителями языка. Профильно-ориентированное обучение иностранному языку – овладение иностранным языком в рамках нефилологического профиля, диктуемое характерными особенностями будущей профессии и выбранного профиля, и способствующее достижению как минимум функционального / рабочего владения иностранным языком, т.е. предполагающего языковую корректность и функциональную адекватность ситуациям профессионально ориентированного иноязычного общения» [3. С. 11].

Цель обучения иностранному языку в рамках профильно-ориентированного курса – формирование и развитие личности, способной и готовой к межкультурному взаимодействию и использованию иностранного языка в ситуациях иноязычного профильно-ориентированного общения – влияет на отбор содержания обучения и выбор технологии его усвоения в процессе формирования у старшеклассников всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции.

Такое содержание конструируется с учетом познавательно-коммуникативных интересов и потребностей учащихся в области выбранного профиля, а также с учетом их возрастных особенностей: развития интеллектуальной и эмоциональной, нравственной и духовной сфер, особенностей отношения к жизни, выбора своей будущей профессии.

По мнению С.П. Ахтырского, при построении такой системы обучения в качестве методологически определяющих должны быть учтены ориентиры, направляющие содержание изучаемого материала:

- на установление интегративных связей между основными сферами личности: ценностно-мотивационной, эмоционально-волевой, деятельностно-поведенческой;

- становление качеств самоорганизующегося субъекта учебной деятельности: осознанности, способности к выбору, активности, самостоятельности (Е.В. Бондаревская);

- развитие ценностных ориентаций как одной из «глобальных» характеристик личности, освобождающих ее от влияния функциональной заданности (И.Б. Котова, А.П. Петровский, Е.Н. Шиянов);

- пробуждение нравственной деятельности индивидуального сознания, активно проявляемую индивидуальность, самоактуализацию личностных ценностей и смыслов; развитие личностных структур сознания как носителя нравственного содержания личности, в противовес ситуативному развитию его процессуальных функций (С.П. Ахтырский) [4].

Главная функция содержания образования состоит в том, чтобы обеспечить целостную ориентировку в мире с позиций интересов человека – главного продукта генезиса природы, общества и саморазвития духа. В этой связи образование предполагает такой уровень и характер усвоения содержания, при которых это знание может быть эффективно использовано для утверждения интересов человека, оптимизации его отношений с миром природы, техники и познания [5. С. 74].

В.В. Сериков ведет речь о таком содержании образования, овладение которым приводило бы к собственно личностному развитию образовываемого индивида или к становлению его личностного опыта и личностных функций.

Личностный опыт может быть востребован и развит самим субъектом в ходе реальных отношений, переживаний, затрагивающих его

личностные ценности и смыслы в учебном процессе. Это предполагает вхождение субъекта в специфическую личностно-развивающую образовательную ситуацию [6. С. 12].

И.Я. Лернер в социальном опыте, который состоит из четырех элементов: а) *знания* о природе, обществе, технике, мышлении и способах деятельности; б) опыт осуществления известных способов деятельности, воплощающихся вместе сознанием в *умениях и навыках* личности, усвоившей этот опыт; в) *опыт творческой, поисковой деятельности* по решению новых проблем, возникающих перед обществом; – и представляет собой особый вид содержания, выделяет *опыт эмоционально-ценностного отношения* к действительности, ставшей объектом или средством деятельности, т.е. вошедшей в сферу объектов, с которыми человек в той или иной форме вступает во взаимодействие (восприятие, воспроизведение, преобразование) [7. С. 147].

Такой опыт приобретается на основе межсубъектного общения.

Усвоение перечисленных выше элементов социального опыта направлено на трансформацию его в личностный опыт, перенос социального в индивидуальное на основе особым образом организованной деятельности учащихся.

Категория личностного опыта выступает в качестве своего рода регулятива при проектировании содержания образования. В его структуру должны быть введены такие компоненты (идеи, теории, понятия, способы деятельности, проблемы, мировоззренческие коллизии, задачи, отношения и др.), с таким содержанием, освоение которого предполагает выполнение учеником метадеятельности, с ее специфическими действиями оценивания, рефлексии, упорядочивания и «ранжирования» собственных впечатлений, принятия решений и предвидения их последствий.

Для актуализации личностного опыта учащихся в процессе изучения иностранного языка в профильной школе необходимо создание качественно новых содержательных форм учебного общения, изменяющих позицию ученика в учебной деятельности, в разработке и согласовании с учащимися индивидуальных маршрутов познания.

«Отсюда возрастание значимости содержательных аспектов обучения по отношению к языковым, что предполагает: а) учет реальных интересов и потребностей учащегося конкретного возраста; б) развитие его эмоционально-оценочного отношения к усваиваемому содержанию обучения, а также самостоятельности и активности как в учебном, так и во внеучебном межкультурном взаимодействии; в) повышение мотивации учащегося к овладению чужой лингвокультурой за счет создания естественных мотивов общения с помощью нового языкового кода» [8. С. 7].

Мы считаем, что содержание личностно ориентированного образования, представленного в курсе профильно-ориентированного обуче-

ния старшеклассников иностранному языку, не сводится только к совокупности профильных и лингвистических понятий, идей, концепций, способов деятельности, познавательных и практических операций, а включает межсубъектное общение, несущее нравственный потенциал, личностный опыт.

Таким образом, содержание профильно-ориентированного обучения старшеклассников иностранному языку будет складываться из дидактически переработанного социально-культурного опыта, существующего в виде учебно-программных материалов и личностного опыта, приобретаемого на основе ситуаций, обусловленных сферами профильно-ориентированного общения.

В содержании профильно-ориентированного обучения старшеклассников иностранному языку мы выделяем два блока, которые приведут учащихся к освоению особого рода личностного опыта. В его структуре:

1. Блок смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способов деятельности, представляющий собой синтез профильных знаний и понятий, лингвистических знаний, коммуникативных и интеллектуальных умений старшеклассников, рассматривается нами как аспект личностно развивающего интегрированного изучения предметов выбранного профиля и «иностранного язык».

2. Блок ценностно-смыслового опыта, включающий ценностные аспекты изучаемого предмета: нравственный выбор, принятие новых ценностей изучаемой лингвокультуры, осознание своей ответственности за явления социальной, экономической и культурной действительности, аксиологические стратегии и др.

Ориентировка старшеклассников в выбранном профиле, представленная первым блоком знаний и умений, включается в структуру более целостной личностной ориентировки.

Сказанное выше актуализирует проблему разработки не только содержательных основ, но и определения аксиологических стратегий процесса обучения старшеклассников иностранному языку в рамках выбранного профиля.

Номенклатура названных стратегий может быть представлена следующим списком:

- развитие креативно и критически мыслящей личности, активно и целенаправленно познающей мир, осознающей ценность иноязычного и профильного образования;

- формирование у обучающихся мотивации к целенаправленной деятельности в условиях профильно-ориентированного иноязычного общения;

- привитие школьникам комплекса универсальных межличностных отношений и этических и моральных ориентаций;

- формирование общекультурной и национальной целостности как составляющих гражданской идентичности личности выпускника школы;

- формирование иноязычной коммуникативной компетенции старшеклассников в межкультурной и межэтнической коммуникации как аксиологическая основа будущей профессиональной деятельности;

- развитие готовности поддерживать национальные и общечеловеческие (гуманистические) ценности, отстаивать свою гражданскую позицию;

- выпускник средней (полной) общеобразовательной школы как личность, которая дорожит мнением других людей, умеет вести продуктивный диалог, достигает эмпатии и успешно взаимодействует со всеми участниками учебно-воспитательного процесса.

Анализируя блок ценностно-смыслового опыта в структуре содержания обучения старшеклассников профильно-ориентированному курсу иностранного языка, мы можем сюда отнести язык как многомерное образование, органически входящее в наиболее общие феномены бытия. Являясь важнейшим способом преобразования мира, информационного обеспечения и межличностной регулировки, язык выступает в качестве средства воздействия, побуждения людей к тем или иным действиям, к фиксации социальных отношений. А как важнейшее хранилище коллективного опыта язык является составной частью культуры.

В основе личностно ориентированного обучения старшеклассников средствами профильно-ориентированного курса иностранного языка лежит включение учащихся в особый вид познавательной деятельности, которая направлена не только на усвоение собственно содержания иноязычного профильно-ориентированного общения, а и на самоопределение ученика в отношении смысла и ценности познания своей и иной культуры, на выявление специфических способов иноязычного обыденного или институционального общения.

Важным условием, на наш взгляд, в процессе профильно-ориентированной иноязычной подготовки школьников является необходимость поэтапной работы, которая позволит эффективно организовать учебно-воспитательный процесс и достичь искомого результата.

Для решения обозначенной проблемы возникла необходимость в выделении и описании трех этапов, согласно которым мы предлагаем организовать данный процесс: *информативно-мотивационного, деятельности и рефлексивно-оценочного*. Название и содержание названных этапов открыты для критики и коррекции в силу неизбежной субъективной позиции автора.

Главное назначение **первого этапа** – *информативно-мотивационного* – состоит в создании устойчивых побуждений и мотивов школьников к овладению системой ценностей как «концентрата

культуры», как своей, так и культуры народа страны изучаемого языка. Особое значение при этом приобретает общая культура личности, которая является одновременно основой будущего профессионального мастерства и условием творчества. Система необходимых филологических, социальных и специальных предметных знаний является обязательной составляющей содержания обучения школьников иностранному языку.

Тезис о том, что культура личности складывается из знаний, ценностных ориентаций, потребностей в характере ее общения и созидательной деятельности, сформулирован Л.А. Байковой и Л.К. Гребенкиной, которые полагают, что «культура личности – это гармония культуры знания, творческого действия, чувств и общения» [9. С. 22].

В этой связи **второй этап – деятельностный** – связан с включением старшеклассников в разнообразную по форме и содержанию учебную и практическую деятельность и направлен на освоение культурно обусловленных образцов профильно-ориентированного и коммуникативного поведения.

Основное внимание на данном этапе уделяется межкультурной, этикетной, процессуальной и ценностно-смысловой ориентировки обучаемых и развитию их навыков, умений, личностных качеств и ценностных ориентаций в рамках специально организованного дидактического средства, которое представляет собой комплекс личностно-развивающих ситуаций.

Ниже мы приводим их типологические характеристики.

1. Рефлексивно-оценочная ситуация.

Характеристика содержания: осознание учащимися задач по овладению иностранным языком и соотнесение их с профильной подготовкой; соотнесение изучаемого материала в иностранном языке с основами профильных знаний; оценка значимости поиска, извлечения, систематизации, обобщения и накопления новых знаний по иностранному языку и проблемам профильных предметов, имеющим для учащихся личностный смысл.

Способ построения ситуации: подбор учителем особых ситуаций, которые В.И. Карасиком названы аксиогенными ситуациями, представляющими собой «ценностно насыщенные фрагменты бытия, имеющие особую значимость для понимания действительности» [10. С. 156]. Как полагает исследователь, такие ситуации фиксируются в текстах определенных форматов и жанров, например в притчах, пословицах, афоризмах, жизненных историях, художественных текстах. Примерами таких текстов могут быть пословицы о необходимости и ценности труда, ответственности, сознательном отношении к предмету своей деятельности, целесообразности принимаемых решений.

Форма предъявления ситуации: постановка заданий, способствующих определению главной проблемы текста по заглавию; узнаванию

в тексте знакомых лексических и грамматических структур; с их помощью определению основного содержания текста или извлечению полезной профильно-ориентированной информации; подбору и систематизации материала по профильной тематике.

2. Информационно-аналитическая ситуация.

Характеристика содержания: прогнозирование и перспективное планирование способов решения задач по достижению требуемого уровня коммуникативной компетенции, оценка возможностей конструирования текста на основе схем, таблиц, графики.

Способ построения ситуации: подбор профильно-ориентированных ситуаций, способствующих формированию умений проектировочного и конструктивного компонента учебной деятельности старшеклассников по иностранному языку.

Форма предъявления ситуации: постановка заданий, способствующих отбору учащимися информации (лингвистической и профильной, композиционному построению текста, трансформированию его в схемы, таблицы, чертежи, графики, рисунки и наоборот: конструированию текста на их основе.

3. Регулятивно-коммуникативная ситуация.

Характеристика содержания: моделирование процесса общения, конструирование системы принципов, планов и правил, направленных на взаимоотношения и взаимодействия речевых партнеров, что обеспечивает коммуникативную деятельность в ситуациях профессионального общения.

Способ построения ситуации: отбор ситуаций, способствующий формированию умений коммуникативного и общеорганизаторского компонента учебной деятельности старшеклассников в профильно-ориентированном курсе иностранного языка.

Форма предъявления ситуации: введение старшеклассников в ситуации, обеспечивающие функциональный характер усвоения и использования речевых средств, эвристичность, реализацию замысла во времени и пространстве в соответствии с поставленной целью.

Мы полагаем, что названные педагогические ситуации способны обеспечить достижение высокого уровня усвоения старшеклассниками лингвистических и профильных знаний в рамках профильно-ориентированного обучения иностранному языку, что способствует формированию научных представлений школьников на уроках иностранного языка.

Содержание ситуаций указанных типов должно быть профессионально направленным, учитывать потребности и интересы старшеклассников, способствовать актуализации их личностных качеств. Кроме того, алгоритм заложенных в них действий должен включать те умения (в том числе и интеллектуальные), которые предполагается сформиро-

вать или развивать [11. С 78]. Учебные ситуации дают возможность успешно решать основную задачу – обучать общению на иностранном языке с профильной направленностью посредством самого общения. Главной чертой такого обучения является его деятельностный характер, так как основу построения занятий по иностранному языку составляет коммуникативная деятельность. Старшеклассники несут (или воспринимают) определенную информацию, излагают ее в процессе общения друг с другом и с преподавателем, обмениваются мнениями, реагируют на услышанное, соглашаясь или не соглашаясь с собеседником. Аналогично преподаватель может выступать в роли объекта коммуникативного взаимодействия, являясь реципиентом информации, исходящей от самих учащихся, либо от их действий, характеризующих уровень их профильных и лингвистических знаний и степень сформированности умений.

Третий этап – рефлексивно-оценочный – обобщает результаты работы по формированию необходимых профильной и иноязычной компетенций учащихся и направлен на рефлексию и оценку ими своей учебной деятельности. Для этой цели школьники используют языковой портфель, иллюстрирующий их достижения [12. С. 22–27; 13].

С целью выявления влияния ценностно-мотивационного аспекта содержания профильно-ориентированного обучения старшеклассников иностранному языку на становление их личностного опыта в рамках разработанного автором этапного процесса и комплекса личностно-развивающих ситуаций обучения проводилась опытно-экспериментальная работа, охватившая 57 учащихся 10–11-х классов гуманитарной гимназии № 1 и лицеев № 5 и 7 г. Волгограда.

Последовательность профильно направленных ситуаций: 1) *рефлексивно-оценочная*; 2) *информационно-аналитическая*; 3) *регулятивно-коммуникативная*, способствовала актуализации личностных функций старшеклассников, созданию условий для их самореализации, саморазвития. Каждая из таких ситуаций представляла собой фрагмент педагогического процесса, структурными компонентами которого являлись:

- педагогическая цель, предполагавшая формирование и развитие у старшеклассников коммуникативных, интеллектуальных и личностно-формирующих умений по иностранному языку. Достижение ее было невозможно без совместного принятия этой цели учащимися и учителем;

- фрагмент содержания предмета «иностраннный язык – профильный уровень», включавшего профильные и лингвистические знания, навыки и умения, а также личностный опыт, приобретенный старшеклассниками на основе ситуаций, обусловленных сферами профильно-ориентированного общения;

– технологию обучения, в основе которой была заложена система методов и средств, способствовавших формированию неаутентичной культурно-языковой личности в условиях профильно-ориентированных ситуаций указанных типов.

На каждом этапе нами была выделена главная учебная ситуация, заключавшая в себе особый ценностно-смысловой потенциал. Такая ситуация обладала особой эмоциональной насыщенностью, способствующей своеобразному «прорыву» в саморазвитии школьников.

Примерами таких ситуаций на первом этапе служили проект «Аналитическая экономическая справка о развитии экономики региона за год» в рамках социально-экономического профиля, проект «Красная книга» Нижнего Поволжья в рамках экологического профиля. На втором и третьем этапах это были проекты «Права и обязанности детей в России и США» и «Составление бизнес-плана», а также продолжение проекта «Красная книга» Нижнего Поволжья с обращением к депутатам местного парламента.

В соответствии с этим блок ценностно-смыслового опыта содержания профильно-ориентированного обучения старшеклассников иностранному языку включал: а) осознание смысла овладения иностранным языком для будущей профессиональной деятельности, творческий опыт пополнения, углубления и совершенствования своих знаний по выбранному профилю и иностранному языку путем самообразования, применения их в практической деятельности; б) адекватную оценку знаний и действий своих и товарищей на уроках иностранного языка (рефлексивная функция); в) формирование интереса к будущей профессиональной деятельности и ответственности за принимаемые решения.

Анализ новообразований в профессионально-личностном опыте старшеклассников позволил нам выделить появившуюся способность учащихся осмысливать свою позицию в учебной деятельности профильно-ориентированного курса и соотносить ее с перспективами личного и профессионального развития. Усилился уровень профессиональной самооценки и уровень притязаний, начала формироваться система профессиональных идеалов. Особую значимость в структуре новообразований личностного опыта старшеклассников приобрел такой компонент, как смысл будущей профессиональной деятельности.

Заключение

Таким образом, проведенное исследование показало, что в основе профильной дифференциации обучения иностранному языку лежит приоритетность субъектно-смыслового перед информационным, направленность на стимулирование развития личности на основе самоактуализации и самоутверждения, решение учебных задач в контексте

жизненных проблем. Эту идею развивает Н.Д. Никандров. Интересно мнение автора о том, что абсолютной ценностью общества становится человек (личность); а целью образования – развитие личности [14].

Ценностный и мотивационный аспекты содержания профильно-ориентированного обучения старшеклассников иностранному языку являются также основой для формирования иноязычной коммуникативной (включающей в себя деятельностный и развивающий компоненты) компетенции школьников. Мы рассматриваем с позиции аксиологии когнитивные и поведенческие характеристики общения, с позиции ментальных представлений – ценности и коммуникативные ходы, с позиции речевого взаимодействия – языковую категоризацию мира, этические, утилитарные и другие нормы, которых придерживаются носители данной культуры.

В качестве основного итога можно констатировать, что личность целостна, она представляет собой систему ценностей и обладает разными способами самовыражения.

Таким образом, развивая языковое сознание, способности и свойства личности старшеклассника, мы развиваем не только коммуникативный потенциал, не только учим эффективному речевому общению, но актуализируем личностные функции школьников, а значит развиваем и совершенствуем гуманистическую ценностную диспозицию личности.

Литература

1. *Приказ* Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 07.06.2012 № 24480).
2. *Сериков В.В.* Личностный подход в образовании: концепции и технологии. Волгоград : Перемена, 1994.
3. *Милованова Л.А.* Иностранные языки в профильной школе : учеб. пособие для учителей, аспирантов и студентов. Волгоград : Перемена, 2009.
4. *Ахтырский С.П.* Компетентностный подход как средство определения качества содержания педагогического образования в современный период. URL: http://rspu.edu.ru/science/conferences/03_11_10/Ahtirsky_pr.html
5. *Сериков В.В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М. : Логос, 1999.
6. *Зеленцова А.В.* Личностный опыт в структуре содержания (теоретический аспект) : автореф. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1996.
7. *Теоретические основы содержания образования среднего образования* / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М. : Педагогика, 1983.
8. *Гальскова Н.Д.* Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2004. № 1.
9. *Педагогическое мастерство и педагогические технологии* : учеб. пособие / под ред. Л.К. Гребенкиной, Л.А. Байковой. 3-е изд., испр. и доп. М. : Педагогическое общество России, 2001.
10. *Карасик В.И.* Языковая спираль: ценности, знаки, мотивы. Волгоград : Парадигма, 2015.

11. **Чесовская Е.Н.** Особенности познавательной деятельности студентов в процессе изучения иностранного языка. // Языки мира и мир языка : материалы науч.-метод. конф. М. : РИЦ МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2004. Ч. 3.
12. **Полат Е.С.** Портфель ученика // Иностранные языки в школе. 2002. № 1.
13. **Скачкова Г.А.** Европейский языковой портфель – средство оценки и самооценки знаний на уроках английского языка. URL: <http://festival.1september.ru/2006/2007>
14. **Никандров Н.Д.** Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. М. : Педагогическое общество России, 2000.

Сведения об авторе:

Милованова Людмила Анатольевна – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, Московский педагогический государственный университет (Москва, Россия). E-mail: ludmilamilovanova@yandex.ru

Поступила в редакцию 2 сентября 2019 г.

VALUE AND MOTIVATION ASPECTS IN THE CONTENT OF SPECIALIZED FOREIGN LANGUAGE TRAINING

Milovanova L.A., D.Sc. (Education), Professor of Department of Methodology of Teaching Foreign Languages, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia). E-mail: ludmilamilovanova@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/47/14

Abstract. The article is devoted to a comprehensive study of the main methodological category of the foreign language teaching methodology – teaching content. Particular attention is paid to its value and motivation aspects. The idea is justified that the subject “foreign language” has axiological potential and contributes to the appearance of such features as 1) a value attitude to the surrounding reality; 2) a positive attitude towards oneself; 3) positive attitude towards future life activity (“Image of future professional activity”). The characteristic features of the profile and profile-oriented teaching of a foreign language for high school students are identified and described. The author proposes a nomenclature of axiological strategies included in the structure of the learning content, presented in two blocks: 1) a block of semantic orientations, knowledge, skills, methods of activity; 2) a block of value experience, including the value aspects of the subject “foreign language”. The author comes to the conclusion that an important condition in the process of profile-oriented foreign language training of schoolchildren is the staged work, and suggests organizing this process in three stages: informative-motivational, activity-oriented and reflective-evaluative. It is determined that the most effective methodological tool for the formation of the value experience of schoolchildren is a specially organized didactic tool, which is a complex of personality-developing situations, containing axiogenic situations described as “value-rich fragments of objective reality that are of particular importance for understanding this reality”. Examples of such texts are proverbs about the value of labor, responsibility, a conscious attitude to the subject of the activities, the appropriateness of decisions. The article provides an analysis of experimental training, which demonstrated the growth of professional self-esteem, the formation of professional ideals system. Such a component as the meaning of future professional activity of high school students has become of particular importance in the structure of personal experience.

Keywords: value; meaning; personality; foreign language; content; profile school; situation.

References

1. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17.05.2012 No. 413 "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya" (Zaregistrovano v Minyuste Rossii 07.06.2012 No. 24480) [Order of the Ministry of Education and Science of Russia as of 05.17.2012 No. 413 "On approval of the federal state educational standard of secondary (complete) general education" (Registered in the Ministry of Justice of Russia on 07.06.2012 No. 24480)]
2. Serikov V.V. (1994) Lichnostnyj podkhod v obrazovanii: koncepcii i tekhnologii [Personal approach in education: concepts and technologies]. Volgograd: Peremena.
3. Milovanova L.A. (2009) Inostrannye jazyki v profil'noj shkole: uchebnoe posobie dlya uchitelej, aspirantov i studentov [Foreign languages in a specialized school: textbook for teachers, graduate students and students]. Volgograd: Peremena.
4. Akhtyrskij S.P. Kompetentnostnyj podkhod kak sredstvo opredeleniya kachestva sodержaniya pedagogicheskogo obrazovaniya v sovremennyj period [Competence-based approach as a means of determining the quality of content of pedagogical education in the modern period]. http://rspu.edu.ru/science/conferences/03_11_10/Ahtirsky_pr.html
5. Serikov V.V. (1999) Obrazovanie i lichnost'. Teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskikh sistem [Education and personality. Theory and practice of designing pedagogical systems]. M.: Logos.
6. Zelenova A.V. (1996) Lichnostnyj opyt v strukture sodержaniya (teoreticheskij aspekt) [Personal experience in the structure of content (theoretical aspect)]. Abstract of Pedagogics cand. diss. Volgograd.
7. Teoreticheskie osnovy sodержaniya obshchego srednego obrazovaniya [Theoretical foundations of the content of general secondary education] (1983). Pod red. V.V. Kraevskogo, I.YA. Lerner. M.: Pedagogika.
8. Gal'skova N.D. (2004) Mezhekul'turnoe obuchenie: problema celej i sodержaniya obucheniya inostrannym jazykam [Intercultural learning: the problem of goals and content of teaching foreign languages] // Inostrannye jazyki v shkole. 1.
9. Pedagogicheskoe masterstvo i pedagogicheskie tekhnologii: uchebnoe posobie [Pedagogical skills and pedagogical technologies: textbook] (2001) / pod red. L.K. Grebenkinoy, L.A. Bajkovej. 3-e izd., ispr. i dop. Moskva: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii.
10. Karasik V.I. (2015) Jazykovaya spiral': tsennosti, znaki, motivy [The language spiral: values, signs, motives]. Volgograd: Paradigma.
11. Chesovskaya E.N. (2004) Osobennosti poznavatel'noj deyatel'nosti studentov v processe izucheniya inostrannogo jazyka [Features of cognitive activity of students in the process of learning a foreign language] // Jazyki mira i mir yazyka. Materialy nauchno-metodicheskoy konferencii. Chast' 3. M., RIC MGOPU im. M.A. Sholohova.
12. Polat E.S. (2002) Portfel' uchenika [A student's portfolio] // Inostrannye jazyki v shkole. 1.
13. Skachkova G.A. Evropejskij jazykovoj portfel' – sredstvo otsenki i samootsenki znaniy na urokakh anglijskogo jazyka [European language portfolio – a means of assessment and self-assessment of knowledge at English lessons]. <http://festival.1september.ru/2006/2007>
14. Nikandrov N.D. (2000) Rossiya: socializaciya i vospitanie na rubezhe tysyacheletij [Russia: socialization and education at the turn of the millennia]. M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii

Received 2 September 2019

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ЖУРНАЛИСТИКА» ИНОЯЗЫЧНОМУ ПИСЬМЕННОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ НА ОСНОВЕ КОРПУСНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

П.В. Сысоев, Ю.И. Сёмич

Аннотация. ФГОС ВО по направлению подготовки «Журналистика» содержит две компетенции, относящиеся к обучению иностранному языку. ОК-6 содержит требования к овладению студентами иностранным языком в социально-бытовой и социально-культурной сферах общения, а ОПК-18 – к овладению языком для профессионального общения. В данной работе авторы: а) разрабатывают содержание обучения иноязычному письменному высказыванию студентов-журналистов, отражающее специфику их будущей профессиональной деятельности; б) разрабатывают этапы обучения студентов-журналистов иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий; в) описывают подготовку и проведение экспериментального обучения, направленного на проверку эффективности разработанной методики; г) описывают основные результаты эксперимента. Профессиональный компонент содержания обучения письменной речи студентов направления подготовки «Журналистика» включает развитие следующих умений: а) информационные жанры: вести хронику событий, информационную корреспонденцию, написание заметок, информационного отчета, информационного интервью, репортажа, некролога, составление брифинга; б) аналитические жанры: составлять аналитический отчет, аналитический опрос, вести аналитическую корреспонденцию, готовить аналитическое интервью, писать материалы в жанре беседы, комментариев, рецензии, статьи, журналистского расследования, обзора, материалы в жанре обзора СМИ, прогноза, аналитического пресс-релиза. Корпусные технологии выступают современными компьютерными средствами, позволяющими выстраивать процесс обучения иностранному языку в аудиторное и внеаудиторное время. Методика обучения письменному иноязычному высказыванию студентов-журналистов на основе корпусных технологий, включающей в себя следующие этапы: 1) ознакомление с техническими вопросами работы с корпусными технологиями; 2) обсуждение вопросов, связанных с обеспечением информационной безопасности при работе в интернете; 3) выбор темы проекта; 4) ознакомление с лексическими единицами для поиска в электронном корпусе; 5) ознакомление с критериями оценки письменных работ студентов; 6) поиск лексических единиц в электронном корпусе текстов; 7) обсуждение результатов поиска; 8) выполнение письменной работы с использованием изученных лексических единиц; 9) взаимная оценка студентами письменных работ друг друга; 10) обсуждение студентами рекомендаций по доработке письменных работ; 11) доработка письменных работ с учетом рекомендаций студентов после взаимной оценки; 12) оценка преподавателем письменных работ студентов; 13) рефлексия студентов на участие в проектной работе. В работе приводятся результаты проведенного экспериментального обу-

чения, в ходе которого была доказана эффективность предлагаемой методики.

Ключевые слова: корпусные технологии; предметно-языковое интегрированное обучение; профессиональное иноязычное общение; письменная речь; обучение журналистов.

Введение

Принятие Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) по ряду лингвистических направлений подготовки, включая направление подготовки «Журналистика» (степень бакалавра), в которых владение иностранным языком представлено в двух компетенциях (ОК-6 – «способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» и ОПК-18 – «способность эффективно использовать иностранный язык в связи с профессиональными задачами» (ОПК-18) [1. С. 5–6] способствовало постепенному переходу с обучения иностранному языку для специальных целей на предметно-языковое интегрированное обучение [2–5].

Отличительной чертой предметно-языкового интегрированного обучения является то, что иностранный язык выступает одновременно и целью обучения, и средством овладения профессией, а также обучение отражает специфику будущей профессиональной деятельности студентов. В этой связи предметное содержание обучения иностранному языку студентов лингвистических направлений подготовки должно включать инвариантный компонент, направленный на обучение иноязычному общению в социально-бытовой и социально-культурной сферах, и вариативный компонент, отражающий специфику конкретного направления подготовки и будущей профессиональной деятельности выпускников основной профессиональной образовательной программы (ОПОП). Вопрос о важности отражения особенностей будущей профессиональной деятельности выпускников в предметном содержании обучения иностранному языку для профессионального общения не раз выступал предметом обсуждения во многих работах [6–8]. Анализ учебных программ по дисциплине «Иностранный язык для профессионального общения» ОПОП по направлению подготовки «Журналистика» ряда вузов страны свидетельствует о том, что предметное содержание обучения направлено на овладение студентами иностранным языком в социально-бытовой и социокультурной сферах общения и содержание обучение письменной речи не всегда ориентировано на подготовку к будущей профессиональной деятельности.

Корпусные технологии выступают одними из современных информационных и коммуникационных технологий, обладающих значи-

тельным лингводидактическим потенциалом, создающим оптимальные условия для внеаудиторной иноязычной учебной деятельности обучающихся. Под корпусными технологиями понимаются **различные типы массивов текстов, объединенные в единую электронную систему на основе конкретного типологического признака**. Наиболее распространенными типологическими признаками выступают: тип языковых данных, язык, регистр, цель создания корпуса, хронологический признак, индексация, характер разметки, назначение корпуса, способ существования корпуса и разметка. Корпусные технологии, как и любые информационные и коммуникационные технологии, обладают отличительными дидактическими свойствами. На основе анализа исследований В.В. Рыкова [9], П.В. Сысоева [10], Т.А. Черняковой [11], Ю.И. Сёмич [12], мы выделяем следующие дидактические свойства корпусных технологий: многоязычие, контекстность, динамичность, возможность осуществления поиска в корпусе по заданному шаблону, возможность выбора функциональных типов текстов в корпусе, сортировка результатов поиска и сетевой доступ [Там же. С. 26]. Каждому дидактическому свойству характерна определенная методическая функция, позволяющая организовать процесс обучения аспектам иностранного языка на основе корпусных технологий.

Корпусные технологии и их лингводидактический потенциал привлекали внимание многих ученых. За последние годы было проведено несколько исследований, в которых авторы изучали возможности на основе корпусных технологий формирования лексических навыков речи обучающихся [10, 11, 13], грамматических навыков речи обучающихся [14], управления глаголами [15], обучения коллокациям [16, 17]. Вместе с тем корпусные технологии как аутентичный и объемный языковой ресурс могли быть интегрированы в учебный процесс для развития продуктивных видов речевой деятельности, в частности письменной речи. Однако обучение иноязычному письменному высказыванию студентов на основе корпусных технологий в целом и студентов направления подготовки «Журналистика» в частности не выступало предметом отдельного исследования, что и определило актуальность данной работы.

Методология

В качестве методологической основы в данной работе выступает совокупность следующих подходов: системного, компетентностного, личностно-деятельностного, коммуникативно-когнитивного. Системный подход является одним из основных методологических подходов, сущность которого заключается в представлении явления в качестве единой системы, в которой все компоненты (цель, задачи, подходы,

методы, приемы, этапы, формы работы, психолого-педагогические условия, результат) находятся в иерархической зависимости друг от друга. Компетентностный подход предполагает формирование у студентов ряда профессиональных, общепрофессиональных и общекультурных компетенций, отражающих способность и готовность к профессиональной деятельности. В рамках данного исследования речь идет о формировании у студентов направления подготовки «Журналистика» иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции для использования иностранного языка в социально-бытовой, социально-культурной и профессиональной сферах общения. Личностно-деятельностный подход предполагает овладение студентами необходимыми компетенциями посредством практической деятельности. При этом предметное содержание обучения и методы обучения должны отражать интересы и потребности конкретной группы обучающихся, ориентированы на их будущую профессиональную деятельность. Коммуникативно-когнитивный подход акцентирует внимание на осознанном овладении иностранным языком (аспектами языка и видами речевой деятельности) через практическое его использование в коммуникативных ситуациях.

Содержание обучения письменной речи студентов направления подготовки «Журналистика»

В соответствии с предметно-языковым интегрированным обучением содержание обучения иностранному языку студентов нелингвистических направлений подготовки должно отражать особенности будущей профессиональной деятельности выпускников. Студенты направления подготовки «Журналистика» по окончании обучения должны научиться писать тексты разных жанров. В рамках дисциплины «Иностранный язык», направленной на дальнейшее изучение иностранного языка в социально-бытовой и социально-культурной сферах общения, студенты-журналисты должны научиться составлять резюме, писать письма личного характера, различные виды эссе, рефераты, тексты докладов и выступлений, заполнять анкеты. Данное содержание обучения письменной речи будет инвариантным и характерным для всех нелингвистических направлений подготовки. Вариативный же компонент содержания обучения письменной речи студентов направления подготовки «Журналистика» будет отражать специфику профессиональной деятельности журналистов и включать развитие умений написания текстов информационных и аналитических жанров. На основе изучения предметного содержания обучения некоторых профильных дисциплин учебного плана ОПОП по направлению подготовки «Журналистика», а также работ в области профессиональной подготовки журналистов [18], в рамках данного ис-

следования предлагается следующее содержание обучения письменной речи студентов-журналистов (табл. 1).

Таблица 1

**Содержание обучения письменной речи студентов направления подготовки
«Журналистика»**

Информационные жанры	Аналитические жанры
Умение вести хронику событий; умение написания заметок; умение вести информационную корреспонденцию; умение написания информационного отчета; умение написания информационного интервью; умение составления блиц-опроса; умение написания репортажа; умение написания некролога	Умение составлять аналитический отчет; умение вести аналитическую корреспонденцию; умение подготовки аналитического интервью; умение составления аналитического опроса; умение написания материала в жанре беседы; умение написания комментариев; умение написания рецензии; умение написания статьи; умение написания журналистского расследования; умение написания обзора; умение написания материала в жанре обзора СМИ; умение написания прогноза; умение написания аналитического прессрелиза

В процессе изучения ряда профильных дисциплин студенты овладевают умениями письменной речи в профессиональной сфере, обозначенными в табл. 1. Многие из этих умений будут перенесены из родного языка в иностранный язык. В некоторых случаях студентам необходимо будет ознакомиться с особенностями жанров письменной речи на иностранном языке. Данное содержание обучения письменной речи разработано в соответствии с принципом избыточности. Выбор в пользу обучения конкретному жанру журналистских текстов будет определяться интересами, потребностями, уровнем владения иностранным языком обучающимися, а также этапом обучения в вузе.

Этапы обучения студентов-журналистов написанию иноязычного письменного высказывания на основе корпусных технологий

Методика обучения иностранному языку на основе конкретных интернет-технологий требует четкой алгоритмизации, чтобы каждый из участников учебного процесса – студенты и преподаватель – ясно представляли, какая учебно-познавательная деятельность осуществляется на каждом этапе обучения, каковы должны быть результаты промежуточного и итогового контроля, в чем будет заключаться очная и заочная (сетевая) формы работы. На основе анализа методологических работ Е.С. Полат [19], В.В. Сафоновой и П.В. Сысоева [20], посвященных разработке этапов реализации проектной деятельности на занятиях по иностранному языку, в данной статье предлагаются следующие этапы обучения студентов-журналистов написанию иноязычного письменного высказывания на основе корпусных технологий (табл. 2).

Таблица 2

Этапы обучения студентов-журналистов написанию иноязычного письменного высказывания на основе корпусных технологий

Действия преподавателя	Действия студентов	Форма обучения
Этап 1. Ознакомление с техническими вопросами работы с корпусными технологиями		
Показывает студентам, как пользоваться конкретным лингвистическим корпусом, как осуществлять поиск слов или коллокаций	Заходят на сайт электронного корпуса и пробуют осуществить поиск, интерпретируют полученные данные поиска	Очно
Этап 2. Обсуждение вопросов, связанных с обеспечением информационной безопасности при работе в интернете		
Знакомит студентов с правилами обеспечения информационной безопасности при работе в интернете с сетевыми электронными корпусами текстов	Слушают рекомендации преподавателя	Очно
Этап 3. Выбор темы проекта		
Предлагает студентам варианты тем письменной работы или же предлагает студентам самим сформулировать тему предстоящей письменной работы	Выбирают тему письменной работы	Очно
Этап 4. Ознакомление с лексическими единицами для поиска в электронном корпусе		
Дает студентам перечень новых лексических единиц, которые они должны самостоятельно изучить и использовать в письменной работе	Знакомятся с новыми лексическими единицами	Очно
Этап 5. Ознакомление с критериями оценки письменных работ студентов		
Знакомит студентов с критериями оценки письменных работ	Знакомятся с критериями оценки письменных работ; задают вопросы	Очно
Этап 6. Поиск лексических единиц в электронном корпусе текстов		
Дает задания, связанные с определением значения новых слов активного вокабуляра или изучением коллокаций	Используя программу конкорданс, выполняют поиск и изучают полученные данные лингвистического корпуса с целью определения значения поисковых слов или изучения коллокаций	Очно / заочно
Этап 7. Обсуждение результатов поиска		
Осуществляет мониторинг учебной работы студентов	В малых группах или парах обсуждают полученные результаты поиска в лингвистическом корпусе	Очно
Этап 8. Выполнение письменной работы с использованием изученных лексических единиц		
Осуществляет мониторинг учебной работы студентов	Используют новые слова и выражения в письменных коммуникативных заданиях (написание эссе, обзора, рецензии)	Заочно
Этап 9. Взаимная оценка студентами письменных работ друг друга		
Осуществляет мониторинг учебной работы студентов	Оценивают письменные работы друг друга по заранее обозначенным критериям	Заочно

Действия преподавателя	Действия студентов	Форма обучения
Этап 10. Обсуждение студентами рекомендаций по доработке письменных работ		
Осуществляет мониторинг учебной работы студентов	Объясняют друг другу свои рекомендации по доработке письменных работ	Заочно
Этап 11. Доработка письменных работ с учетом рекомендаций студентов после взаимной оценки		
Осуществляет мониторинг учебной работы студентов	Дорабатывают свои письменные работы с учетом тех рекомендаций, которые они получили от одноклассников	Заочно
Этап 12. Оценка преподавателем письменных работ студентов		
Оценивает письменные работы студентов	—	Заочно
Этап 13. Рефлексия студентов на участие в проектной работе		
Осуществляет мониторинг рефлексии студентов	Участвуют в обсуждении, какие аспекты работы с электронным лингвистическим корпусом у них были более или менее успешные и почему	Очно

Предложенные этапы методики обучения студентов направления подготовки «Журналистика» написанию иноязычного письменного высказывания на основе корпусных технологий носят общий характер. В зависимости от опыта студентов, некоторые этапы могут быть опущены. В частности, этапы, связанные с обсуждением вопросов обеспечения информационной безопасности (этап 2). Кроме того, с целью овладения новой активной лексикой на 6-м этапе обучающиеся могут выполнять следующие упражнения:

- а) упражнения на определение значений новых лексических единиц в электронном корпусе текстов;
- б) упражнения на определение значений фразовых глаголов;
- в) упражнения на определение послелогов у глаголов;
- г) упражнения на определение значения коллокаций;
- д) упражнения на выявление различий в значениях фразовых глаголов.

Метод

Апробация разработанной авторской методики обучения студентов-журналистов письменному иноязычному высказыванию проходила в течение одного цикла длительностью один учебный год – с сентября 2018 г. по май 2019 г. включительно – на базе кафедры иностранных языков Института международного образования Московского педагогического государственного университета и кафедры лингвистики и гуманитарно-педагогического образования Педагогического института

Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина. Участниками экспериментального обучения выступили 48 студентов второго курса направления подготовки «Журналистика» (степень бакалавра). Уровень владения английским языком студентами-журналистами соответствовал пороговому уровню B1. Исследование включало три этапа: а) констатирующий; б) формирующий и в) контрольный.

На констатирующем и контрольном этапах студентам контрольной и экспериментальной групп было предложено выполнить шесть письменных заданий:

- аналитический отчет о мероприятии;
- пресс-релиз для проведения мероприятия;
- журналистское расследование;
- репортаж;
- рецензию;
- статью для блога.

Время выполнения шести заданий составляло 2,5 ч. Студентам разрешено было пользоваться компьютером и интернетом для сбора соответствующей информации. Использовать электронные справочные ресурсы было запрещено.

При оценке письменных работ преподаватель руководствовался следующими критериями:

- содержание работы;
- структура работы;
- лексическое оформление работы;
- грамматическое оформление работы;
- стиль.

Формирующий этап экспериментального обучения продолжался с сентября 2018 по май 2019 г. Трудоемкость обучения составляла одну пару в неделю продолжительностью 1,5 ч. Студенты контрольной и экспериментальной групп на занятиях по дисциплине «Иностранный язык для профессионального общения» использовали следующие пособия: N. Ceramelia, E. Lee. Cambridge English for the Media. Cambridge: Cambridge University Press, 2008; A. Doff, C. Thaine, H. Puchta, etc. Empower. Advanced Student's Book: With Online Access. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

Студенты экспериментальной группы также выполняли письменные задания согласно предлагаемой методике в аудиторное и внеаудиторное время на основе корпусных технологий. В табл. 3 представлено содержание обучения студентов-журналистов, обучающихся в обеих группах.

Таблица 3

**Содержание обучения иноязычным письменным высказываниям студентов
направления подготовки «Журналистика» на основе корпусных технологий**

Месяц, год	Тема	Умения письменной речи, развиваемые в рамках учебного раздела	Лексика для изучения на основе корпусных технологий
Сентябрь, 2018	Изучение английского языка как иностранного	Умение выразить свое мнение в письменном виде (выразить согласие / несогласие по обсуждаемому вопросу); умение принять участие в форуме (написать комментарии, аргументировать свою точку зрения...); умение дать советы по поводу изучения английского языка; умение написать репортаж на тему	To brush up (mu Arabic), to get accustomed to sth, to get to grips with sth, to have an ear for (languages), to immerse yourself in sth, to keep at sth, to pick up (phrases), to put sth into practice, to struggle with sth
Октябрь, 2018	Описание чувств, связанных с экстраординарными жизненными ситуациями	Умение аргументировать свою позицию выбора мероприятий при составлении программы для студентов по обмену; умение составить программу в группе студентов; умение написать отзыв на предложенную программу; умение написать отчет о проведении мероприятий, оценить положительные и отрицательные стороны	To bombard (sb)with, to bring out (the best / worst in sb), to come across (to sb), to cut (sb) off, to fit in, to go on about sth, to hold (sb) back, to relate (sb), to run (sb) down, to slip out
Ноябрь, 2018	Опыт путешествий и приключений	Умение написать статью для блога о путешествиях; умение написать отзыв и комментарии для сайта путешествий	Word power: Idioms: Landscapes: To be a slippery slope, to be on the rocks, to be swamped, to get the lie of the land
Декабрь, 2018	Память. Инстинкты. Талант	Умение составить план и вопросы для интервью; умение делать записи во время интервью; умение написать статью с цитатами из интервью	To bear in mind, to cross your mind, to put your mind to sth, to read sb's mind, to speak your mind
Февраль, 2019	Честность. Преступления и наказания	Умение написать эссе об увольнении работников без объяснения причины; умение описать мнение об этой проблеме двух сторон этого процесса (работника и работодателя), а также умение выразить и обосновать свою позицию	To arrest on suspicion of, to be convicted of, to be found guilty of, to give testimony in court, to plead guilty to, to show evidence in court
Март, 2019	Перспективы и возможности в жизни	Умение составить CV; умение написать сопроводительное письмо	Can't believe my eyes, to get sb's back up, to get on sb's

Месяц, год	Тема	Умения письменной речи, развиваемые в рамках учебного раздела	Лексика для изучения на основе корпусных технологий
			nerves, to grin and bear it
Апрель, 2019	Способы общения в современном мире	Умение написать пресс-релиз для проведения мероприятия; умение составить план мероприятия; умение обсудить на форуме основные пункты предложенного плана и обосновать свою позицию; умение написать отзыв о проведении мероприятия и разместить его на сайте	To keep in touch, to chat, to communicate face-to-face
Май, 2019	Городская жизнь	Умение написать эссе и принять участие в обсуждении на форуме	To build up into, to build around, to build in, to build on, to build up

Результаты и их обсуждение

Результаты письменных работ были закодированы с целью последующей статистической обработки данных. Для статистического анализа был использован t -критерий Стьюдента. Материалы статистической обработки результатов констатирующего среза в контрольной и экспериментальной группах представлены в табл. 4.

Таблица 4

Результаты статистической обработки данных констатирующего среза в контрольной и экспериментальной группах

Задание для оценивания	Средний балл (контр. группа)	Средний балл (экспер. группа)	t -критерий Стьюдента	p -значение
Написание аналитического отчета о мероприятии	3,72	3,65	0,30	0,718
Написание пресс-релиза для проведения мероприятия	4,31	4,31	0	1,00
Написание журналистского расследования	2,95	3,05	1,36	0,158
Написание репортажа	3,00	2,87	1,24	0,142
Написание рецензии	3,00	3,10	0,54	0,568
Написание статьи для блога	3,65	3,41	0,38	0,399

Использование t -критерия Стьюдента для сравнения результатов констатирующего среза между студентами контрольной и экспериментальной групп направления подготовки «Журналистика» до участия в экспериментальном обучении не выявило различий, которые были бы

статистически значимыми. P -значение по всем шести заданиям, представленным в тесте, было больше 0,05. При этом средние баллы в обеих группах были «хорошо» и «удовлетворительно». Подобные результаты можно трактовать следующим образом. Студенты направления подготовки «Журналистика» в ходе обучения на 1-м курсе вуза уже изучали написание письменных высказываний в некоторых жанрах. Повторно на иностранном языке написанию они обучаются на дисциплине «Иностранный язык для профессионального общения». Примером тому может служить написание пресс-релиза мероприятия или эссе. Вместе с тем достаточно низкие результаты по другим четырем заданиям свидетельствуют о том, что, во-первых, до экспериментального обучения в целом студенты были не знакомы с форматом конкретного письменного документа, а, во-вторых, далеко не все студенты владели иностранным языком на уровне B1. Это повлияло на снижение общей оценки за выполнение заданий.

На контрольном этапе эксперимента студентам-журналистам контрольной и экспериментальной групп было предложено выполнить те же задания на написание шести письменных работ. Результаты контрольного среза представлены в табл. 5.

Таблица 5

**Результаты статистической обработки данных экспериментального среза
в контрольной и экспериментальной группах**

Критерии оценки	Контрольная группа	Экспериментальная группа
	t -критерий Стьюдента	t -критерий Стьюдента
Написание аналитического отчета о мероприятии	4,03	6,18
Написание пресс-релиза для проведения мероприятия	7,00	7,00
Написание журналистского расследования	4,40	5,16
Написание репортажа	5,08	6,12
Написание рецензии	6,62	6,70
Написание статьи для блога	4,12	5,98

Примечание. $p \leq 0,05$.

Студенты как контрольной, так и экспериментальной групп овладели контролируемыми аспектами содержания обучения. В ходе традиционного и экспериментального обучения в вузе студенты научились писать аналитические отчеты о прошедших мероприятиях, пресс-релизы для проведения мероприятий, журналистские расследования, репортажи, рецензии и статьи для блога. Для выявления эффективности предлагаемой методики были сопоставлены результаты экспериментального среза в контрольной и экспериментальной группах (табл. 6).

Данные табл. 6 свидетельствуют о следующем. Несмотря на то, что студенты обеих групп овладели контролируемыми аспектами содержания обучения на статистически значимом уровне, при сопоставлении результатов экспериментального среза между контрольной и экспериментальной группами статистические различия в пользу экспериментальной группы наблюдались по ряду умений.

Таблица 6

Результаты сопоставления данных контрольного среза в контрольной и экспериментальной группах

Критерии оценки	Средний балл		<i>t</i> -критерий Стьюдента	<i>p</i> -значение
	Контр. группа	Экспер. группа		
Написание аналитического отчета о мероприятии	4,16	4,86	0,30	$\leq 0,05$
Написание пресс-релиза для проведения мероприятия	5	5	0	1,00
Написание журналистского расследования	3,98	4,44	4,36	$\leq 0,05$
Написание репортажа	3,74	4,58	0,78	$\leq 0,05$
Написание рецензии	4,74	4,8	0,12	0,144
Написание статьи для блога	4,38	4,92	0,56	$\leq 0,05$

В частности, по написанию аналитического отчета о мероприятии ($t = 0,3$ при $p \leq 0,05$), журналистского расследования ($t = 4,36$ при $p \leq 0,05$), репортажа ($t = 0,78$ при $p \leq 0,05$) и статьи для блога ($t = 0,56$ при $p \leq 0,05$). Особый интерес вызывают результаты обучения написанию пресс-релиза и рецензии. Статистическая обработка данных не выявила различий между результатами в обеих группах по написанию пресс-релиза ($t = 0$ при $p = 1,00$) и рецензии ($t = 0,12$ при $p = 0,144$). Это можно объяснить тем, что, во-первых, умения по написанию пресс-релиза и рецензии являются относительно легкими по сравнению с другими умениями письменной речи, развиваемыми в ходе экспериментального обучения. Во-вторых, эти умения могли перенестись с родного языка на иностранный язык.

Заключение

Профессиональный компонент содержания обучения письменной речи студентов направления подготовки «Журналистика» включает развитие следующих умений: а) информационные жанры: вести хронику событий, информационную корреспонденцию; написание заметок, информационного отчета, информационного интервью, репортажа, некролога; составление блиц-опроса; б) аналитические жанры: составлять аналитический отчет, аналитический опрос, вести аналитическую

корреспонденцию, готовить аналитическое интервью, писать материалы в жанре беседы, комментариев, рецензии, статьи, журналистского расследования, обзора, материалы в жанре обзора СМИ, прогноза, аналитического пресс-релиза. Корпусные технологии выступают современными компьютерными средствами, позволяющими выстраивать процесс обучения иностранному языку в аудиторное и внеаудиторное время. В данной работе предлагается авторская методика обучения письменному иноязычному высказыванию студентов-журналистов на основе корпусных технологий, включающей в себя следующие этапы: 1) ознакомление с техническими вопросами работы с корпусными технологиями; 2) обсуждение вопросов, связанных с обеспечением информационной безопасности при работе в интернете; 3) выбор темы проекта; 4) ознакомление с лексическими единицами для поиска в электронном корпусе; 5) ознакомление с критериями оценки письменных работ студентов; 6) поиск лексических единиц в электронном корпусе текстов; 7) обсуждение результатов поиска; 8) выполнение письменной работы с использованием изученных лексических единиц; 9) взаимная оценка студентами письменных работ друг друга; 10) обсуждение студентами рекомендаций по доработке письменных работ; 11) доработка письменных работ с учетом рекомендаций студентов после взаимной оценки; 12) оценка преподавателем письменных работ студентов; 13) рефлексия студентов на участие в проектной работе. В ходе проведенного исследования была доказана эффективность разработанных этапов обучения иноязычному письменному высказыванию студентов направления подготовки «Журналистика» на основе корпусных технологий.

Литература

1. **ФГОС ВО** по направлению подготовки «Журналистика» (степень бакалавра). М., 2014.
2. **Попова Н.В., Коган М.С., Вдовина Е.К.** Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методологическая актуализация межпредметных связей в техническом вузе // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2018. Т. 23, № 173. С. 29–42.
3. **Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халяпина Л.П.** Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике // Язык и культура. 2017. № 39. С. 116–134.
4. **Халяпина Л.П.** Современные тенденции в обучении иностранным языкам на основе идей CLIL // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. № 20. С. 46–52.
5. **Завьялов В.В.** Особенности отбора предметной стороны содержания обучения английскому языку студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2018. Т. 23, № 177. С. 30–38.
6. **Гураль С.К., Головкин О.С., Петрова Г.И.** Использование критического дискурса-анализа в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе // Язык и культура. 2018. № 44. С. 167–181.

7. **Корнеева М.А., Гураль С.К.** Интеграции кейс-стади метода в иноязычное обучение студентов направления «Прикладная механика» в контексте актуальных образовательных тенденций // *Язык и культура*. 2017. № 38. С. 190–206.
8. **Гураль С.К., Корнеева М.А.** К вопросу об организационно-методических условиях обучения английскому языку студентов направления «Прикладная механика». 2017. № 39. С. 180–186.
9. **Рыков В.В.** Прагматически ориентированный корпус текстов // *Тверской лингвистический меридиан*. URL: <http://rykov-cl.narod.ru/t.html> (дата обращения: 15.03.2018).
10. **Сысоев П.В.** Лингвистический корпус в методике обучения иностранным языкам // *Язык и культура*. 2010. № 1 (9). С. 99–111.
11. **Чернякова Т.А.** Использование лингвистического корпуса в обучении иностранному языку // *Язык и культура*. 2011. № 4 (16). С. 127–132.
12. **Сёмич Ю.И.** Дидактические свойства и методические функции корпусных технологий // *Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки*. 2018. Т. 23, № 177. С. 39–49.
13. **Сысоев П.В., Кокорева А.А.** Обучение студентов профессиональной лексики на основе корпуса параллельных текстов // *Язык и культура*. 2013. № 1 (21). С. 114–124.
14. **Рязанова Е.А.** Методика формирования грамматических навыков речи студентов на основе лингвистического корпуса: английский язык, языковой вуз : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. 24 с.
15. **Дерябина И.В.** Методика обучения учащихся управлению английских глаголов на основе британского национального корпуса (профильный уровень) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М. : МГГУ им. М.А. Шолохова, 2013.
16. **Багариан А.А.** Методика расширения коллокационной осведомленности студентов языковых факультетов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2004. 18 с.
17. **Клочихин В.В.** Формирование коллокационной компетенции обучающихся на основе электронного лингвистического корпуса // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2019. Т. 24, № 179. С. 68–80.
18. **Тертычный А.А.** Жанры периодической печати. М. : Аспект-Пресс, 2000.
19. **Полат Е.С.** Метод проектов на уроках иностранного языка // *Иностранные языки в школе*. 2000. № 2. С. 37–45.
20. **Сафонова В.В., Сысоев П.В.** Элективный курс по культуроведению США в системе профильного обучения английскому языку // *Иностранные языки в школе*. 2005. № 2. С. 7–16.

Сведения об авторах:

Сысоев Павел Викторович – профессор, доктор педагогических наук, зав. лабораторией языкового поликультурного образования, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина (Тамбов, Россия), профессор кафедры иностранных языков Института международного образования, Московский педагогический государственный университет (Москва, Россия). E-mail: psysoyev@yandex.ru

Сёмич Юлия Игоревна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Институт международного образования, Московский педагогический государственный университет (Москва, Россия). E-mail: yui.semich@mpgu.su

Поступила в редакцию 4 сентября 2019 г.

TEACHING JOURNALISM MAJOR STUDENTS FOREIGN LANGUAGE WRITING SKILLS USING CORPORA

Sysoyev P.V., Ph.D., Professor, Head of Foreign Language Multicultural Education Research Laboratory at Derzhavin, Tambov State University (Tambov, Russia), Professor at the For-

Foreign Languages Department, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia).
E-mail: psysoyev@yandex.ru

Semich Yu.I., Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages, Institute of International Education, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia). E-mail: yui.semich@mpgu.su

DOI: 10.17223/19996195/47/15

Abstract. Modern Standards for Higher Education in the field of training "Journalism" contains two competencies related to teaching a foreign language. OK-6 contains requirements for students to master a foreign language in the social, social and cultural spheres of communication, and OPK-18 – mastery of the language for professional communication. In this work, the authors: a) develop the content of teaching journalists-major students / writing skills, reflecting the specifics of their future professional activities; b) develop the stages of teaching journalism-students' foreign writing skills on the basis of the language corpus; c) describe the preparation and experimental training aimed at checking the effectiveness of the developed methodology; d) describe the main results of the experiment. The professional component of the content of teaching writing skills to journalism-major students includes the development of the following skills: a) information genres: chronicle of events, information correspondence, writing notes, an information report, an information interview, a report, an obituary, drawing up a blitz survey; b) analytical genres: compile an analytical report, an analytical survey, conduct analytical correspondence, prepare analytical interviews, write material in the genre of conversation, commentary, review, article, journalistic investigation, review, material in the genre of media review, forecast, analytical press release. Language corpus is a modern computer tool that allows arranging the teaching of a foreign language in the classroom and during extracurricular time. The method of teaching writing skills to journalism-major students based on corpus includes the following steps: 1) familiarization with the technical issues of working with corpus technologies; 2) discussion of issues related to ensuring information security when working on the Internet; 3) selection of the project topic; 4) familiarization with lexical units for search in the electronic case; 5) familiarization with the evaluation criteria of the written work of students; 6) search for lexical units in the electronic text corpus; 7) discussion of search results; 8) performance of written work using the studied lexical units; 9) mutual assessment by students of each other's written works; 10) students' discussion of recommendations for finalizing written work; 11) finalization of written works taking into account the recommendations of students after mutual evaluation; 12) assessment of the written work of students by the teacher; 13) reflection of students on participation in the design work. The paper presents the results of experimental training, during which the effectiveness of the proposed method was proved.

Keywords: corpus; content and language integrated learning; professional foreign language communication; writing skills; teaching journalists.

References

1. FGOS VO po napravleniju podgotovki "Zhurnalistika" (stepen' bakalavra) [Federal State Educational Standard for Higher Education, Major: Journalism (Bachelor's Degree)] (2014). M.
2. Popova N.V., Kogan M.S., Vdovina E.K. (2018) Predmetno-jazykovoye integrirovannoye obucheniye (CLIL) kak metodologicheskaya aktualizatsiya mezhpredmetnykh svyazey v tekhnicheskoy vuzye [Content-language integrated learning as a methodological actualization of interdisciplinary links in a technical university] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki. 173. pp. 29–42.

3. Almazova N.I., Baranova T.A., Khalyapina L.P. (2017) Pedagogicheskiye podkhody i modeli integrirovannogo obucheniya inostrannym yazykam i professionalnym distsiplinam v zarubezhnoy i rossiyskoy lingvodidaktike [Pedagogical approaches and models of integrated teaching of a foreign language and professional courses in foreign and Russian language didactics] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 39. pp. 116–134.
4. Khalyapina L.P. (2017) Sovremennyye tendentsii v obuchenii inostrannym yazykam na osnove idey CLIL [Modern tendencies in teaching a foreign language using CLIL approach] // *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze*. 20. pp. 46–52.
5. Zavyalov V.V. (2018) Osobennosti otbora predmetnoy storony soderzhaniya obucheniya angliyskomu yazyku studentov napravleniya podgotovki "Yurisprudentsiya" [Features of the selection of the subject side of the content of teaching English to students of the field of study "Law"] // *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki*. 177. pp. 30–38.
6. Gural S.K., Golovko O.S., Petrova G.I. (2018) Ispolzovaniye kriticheskogo diskurs-analiza v prepodavanii inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze [The use of critical discourse-analysis in foreign language teaching in non-linguistic university] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 44. pp. 167–181.
7. Korneeva M.A., Gural S.K. (2017) Integratsii keys-stadi metoda v inozazychnoye obucheniye studentov napravleniya "Prikladnaya mekhanika" v kontekste aktualnykh obrazovatelnykh tendentsiy [Integration of case study method in the process of foreign language teaching in the context of modern tendencies of educational development] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 38. pp. 190–206.
8. Gural S.K., Korneeva M.A. (2017) K voprosu ob organizatsionno-metodicheskikh usloviyakh obucheniya angliyskomu yazyku studentov napravleniya "Prikladnaya mekhanika" [On organizational and educational conditions for teaching English to Applied Mechanics students] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 39. C. 180-186.
9. Rykov V.V. (2018) Pragmاتicheski oriyentirovanny korpus tekstov [Pragmatically oriented corpus of texts] // *Tverskoy lingvisticheskiy meridian*. <http://rykov-cl.narod.ru/t.html> (Accessed: 12.04.2018)
10. Sysoyev P.V. (2010) Lingvisticheskiy korpus v metodike obucheniya inostrannym yazykam [Linguistic corpus in methodology of teaching foreign languages] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 1. pp. 99–111.
11. Chernyakova T.A. (2011) Ispolzovaniye lingvisticheskogo korpusa v obuchenii inostrannomu yazyku [The use of linguistic corpus in teaching a foreign language] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 16. pp. 127–132.
12. Syomich Y.I. (2018) Didakticheskiye svoystva i metodicheskiye funktsii korpusnykh tekhnologiy [Didactic properties and methodological functions of corpus technologies] // *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki*. 177. pp. 39–49.
13. Sysoyev P.V., Kokoreva A.A. (2013) Obucheniye studentov professionalnoy leksike na osnove korpusa parallelnykh tekstov [Teaching professional terms to students using parallel corpora of texts] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 21. pp. 114–124.
14. Ryazanova E.A. (2012) Metodika formirovaniya grammaticheskikh navykov rechi studentov na osnove lingvisticheskogo korpusa: angliyskiy yazyk, yazykovoy vuz [The methodology of formation of students' grammatical speech skills on the basis of the linguistic corpus]. Abstract of Pedagogics cand. diss. M.: Sholokhov Moscow State University for Humanities.
15. Deryabina I.V. (2013) Metodika obucheniya uchashchikhsya upravleniyu angliyskikh glagolov na osnove britanskogo natsionalnogo korpusa (profilnyy uroven) [Methods of teaching students phrasal verbs based on the British national corpus (specialized level). Abstract of Pedagogics cand. diss. M.: Sholokhov Moscow State University for Humanities.

16. Bagaryan A.A. (2004) Metodika rasshireniya kollokatsionnoy osvedomlennosti studentov jazykovykh fakultetov [Methods of expanding collocation awareness of students of language faculties]. Abstract of Pedagogics cand. diss. Tambov : Derzhavin Tambov State University.
17. Klochikhin V.V. (2019) Formirovaniye kollokatsionnoy kompetentsii obuchayushchikhsya na osnove elektronnoy lingvisticheskogo korpusa [The formation of the collocation competence of students on the basis of electronic linguistic corpus] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki. 179. pp. 68–80.
18. Tertychny A.A. (2000) Zhanry periodicheskoy pechati [Genres of periodicals]. M.: Aspekt-press.
19. Polat E.S. (2000) Metod projektov na urokakh inostrannogo jazyka [Method of projects at foreign language lessons] // Inostrannyye jazyki v shkole. 2. pp. 37–45.
20. Safonova V.V., Sysoyev P.V. (2005) Elektivnyy kurs po kulturovedeniyu SSHA v sisteme profilnogo obucheniya angliyskomu jazyku [The American Cultural Studies course in the system of specialized English language teaching] // Inostrannyye jazyki v shkole. 2. pp. 7–16.

Received 4 September 2019

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕМАНТИЗАЦИИ ДЛЯ ПРОПЕДЕВТИКИ ЛЕКСИЧЕСКИХ ОШИБОК СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЮРИДИЧЕСКОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

К.Г. Чикнаверова

Аннотация. Несмотря на достаточную разработанность смежных аспектов представленной в статье проблематики в рамках теории речевой деятельности, речевых ошибок, дискурса, других методических, психолингвистических, когнитивных лингвистических исследований обучения иноязычной лексики, а также лексикографических изысканий, семантизация еще не рассматривалась как способ пропедевтики лексических ошибок при обучении юридическому иностранному языку. В статье рассматривается лексика определенного курса юридического английского языка в вузе, классифицируются и описываются соответствующие значимые лексические единицы. Лексический материал, подлежащий изучению студентами, анализируется с целью выявления прогнозируемых трудностей в его усвоении и дальнейшем использовании в профессионально значимых ситуациях устного и письменного общения. Делается вывод о том, что использование лексических единиц частотных в курсе юридического английского языка, как связи с их объективной сложностью (лингвистическими и семантическими характеристиками, контрастивными особенностями и т.п.), влиянием механизмов внутренней интерференции (представляющими сложность и для носителей английского языка), так и в связи с межъязыковой интерференцией, может быть ошибочным в различных видах профессионально ориентированной иноязычной речевой деятельности студентов. В связи с этим на этапе введения лексического материала очередного курса рекомендуется подбирать способы семантизации с учетом зон лексических трудностей обучающихся. Наиболее частотные трудности, выявленные в ходе предварительного исследования русскоязычных студентов 2-го курса на вводном этапе обучения юридическому английскому языку, – использование синонимов, омонимов, лакун и частотных эквивалентов, структурная сочетаемость, стилистические, социо- и этнокультурные особенности словоупотребления, обнаружение ложных когнатов, коннативных значений слов и т.п. На основе выявленных зон трудностей исследуются и описываются наиболее эффективные переводные и беспереводные способы семантизации, а именно: прямой перевод, перевод-толкование, использование дефиниций, синонимов и антонимов, перечислений, определение значений слов на основе словообразовательных элементов, выявление этимологии и др. Беспереводные методы семантизации описаны в работе без учета возможностей дальнейшего перевода соответствующих лексических единиц на русский язык. В статье указывается, что для семантизации с целью последующего перевода может потребоваться использование дополнительных методов и стратегий.

Ключевые слова: семантизация лексики; юридический английский язык; пропедевтика речевых ошибок; профессионально ориентированный иностранный язык.

Введение

Проблема, рассматриваемая в рамках данной статьи, охватывает сразу несколько лингвистических и педагогических дисциплин. Несмотря на достаточно глубокую разработку многих проблем, смежных с проблемой, представленной в нашем исследовании, семантика еще не рассматривалась как методический прием предотвращения речевых ошибок изучающих иностранные языки для специальных целей. Однако именно такое использование семантики в методических целях представляется наиболее очевидным в связи с необходимостью поэтапного введения нового лексического материала. Такой подход уже давно устоялся и является достаточно разработанным в методических исследованиях, доказана определенная последовательность введения и отработки лексики, при этом семантизация признается первичной по отношению к другим этапам. Ведь, как известно, первичная информация закрепляется гораздо прочнее, психолингвистические и основанные на них методические исследования подтверждают важность разностороннего и корректного первичного ознакомления обучающихся с новым языковым и речевым материалом в целом и иноязычным в частности. Несмотря на возможность вторичной семантизации, при первичной семантизации нельзя допустить неправильного, неточного понимания лексических единиц обучающимися, при этом необходимо как минимум сформировать когнитивную готовность к дальнейшему расширению и (или) изменению значения первично введенной лексики. В связи с этим рассмотрение семантизации как способа профилактики прогнозируемых ошибок студентов представляется актуальным и своевременным.

Многоплановость представленной проблемы потребовала обратиться, как уже было отмечено выше, к разработке ряда исследовательских вопросов в рамках нескольких дисциплин, прежде всего лингвистики, психолингвистики, лексикографии, когнитивной лингвистики и методики преподавания иностранных языков. Прежде всего, это особенности профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в целом и непосредственно обучения юридическому английскому языку, а именно профессионально ориентированной устной и письменной коммуникации, и юридического перевода как отдельного вида речевой деятельности. Данный аспект включает изучение общих характеристик учебных и профессиональных юридических текстов, характеристик юридической и смежной терминологии, частотной употребительной лексики данного вида коммуникации, ее использования в контексте, особенностей, потенциальных трудностей ее семантизации и перевода. Отдельную сложность представляют социокультурно окрашенные единицы и способы их перевода.

В проблематику исследования были также включены методические и психолингвистические вопросы обучения юридическому английскому языку, продиктованные специфическими характеристиками юридического английского языка и психолингвистическими особенностями обучающихся. Помимо этого, необходимо рассмотрение общей теории семантизации, семантизации специальной лексики, ее видов, факторов, оказывающих влияние на эффективность такой семантизации; изучение противоречий, накопившихся в современной науке по вопросам семантизации лексики, таких как целесообразность и уместность применения переводных и беспереvodных способов семантизации. Отдельное направление, которое рассматривается в рамках статьи, – анализ и предотвращение речевых ошибок обучающихся при изучении иностранного языка и в связи с обучением юридическому английскому языку; вопросы пропедевтики ошибок в процессе обучения иностранным языкам, в первую очередь выявления, анализа и классификации соответствующих речевых ошибок.

Было выявлено, что до сих пор не исследован ряд аспектов, требующих изучения как в лингвистическом, психолингвистическом, так и в лингводидактическом аспектах, хотя проблема семантизации лексики разрабатывается достаточно долго. В общетеоретическом плане уделяется внимание раскрытию понятия семантизации, ее видам, в практико-ориентированных исследованиях делается акцент на эффективности различных способов семантизации, в частности при обучении иностранным языкам, а также при составлении лексикографических изданий.

Представлены исследования семантизации лексики разных регионов, терминосистем, жанров и т.п. Следует отметить работы, посвященные семантизации путем анализа словообразовательных элементов [1, 2], семантически связанных слов [3], семантизации в контексте развития речевой лексической компетенции [4]. Изучается семантизация в аспекте иноязычного чтения [5], изучения нового иноязычного материала [6], составления учебных словарей для иностранцев [7]. Что касается исследований юридического языка, то широко представлены общие вопросы обучения юридическому дискурсу, различных его видов [8], когнитивных характеристик готовности к межкультурному анализу [9]. Большую значимость представляют исследования речемыслительной деятельности понимания смыслового содержания иноязычной информации текста [10].

Наиболее близки к проблематике нашего исследования работы, в которых анализируются вопросы семантизации иноязычной профессиональной лексики [11], в большей степени изучена в этой связи лексика делового стиля [12]. Проблематика семантизации лексики при обучении собственно юридическому переводу недостаточно разработана. Среди публикаций последних десятилетий были выявлены исследова-

ния, посвященные проблемам типовых трудностей семантической интерпретации юридического текста [13], формирования терминологической компетенции в аспекте юриспруденции [14], некоторых частных аспектов семантизации терминов [15].

Целью статьи является описание способов семантизации лексики при обучении юридическому английскому языку для предотвращения лексических ошибок студентов в различных видах соответствующей профессионально ориентированной иноязычной речевой деятельности. На основании ранее проведенного исследования типичных лексических ошибок и анализа лексического материала конкретного курса обучения юридическому английскому языку выявляются и описываются группы лексических единиц, входящие в зоны лексических трудностей студентов. Далее обосновываются и описываются рекомендуемые способы семантизации указанной лексики, которые, в свою очередь, выполняют функцию пропедевтики лексических ошибок студентов.

Методология

Вопросы объяснения значения лексики в учебных целях приобрели особую значимость в тот период, когда появилась необходимость создания первых словарей. Как отмечает М.А. Марусенко, учебные словари создавались с целью объяснения незнакомых, малопонятных слов языка и культуры [16]. В дальнейшем стали подниматься вопросы семантизации в контексте коммуникации на иностранных языках, изучения иностранных языков и обучения им.

Большой вклад в изучение семантизации внесли исследования Л.В. Щербы [17], определение значения слова А.И. Смирницкого, под которым понималось «известное отображение предмета, явления или отношения в сознании, входящее в структуру слова в качестве так называемой внутренней его стороны...» [18. С. 152]. Б.В. Беляев был одним из первых, представивших достаточно детальную характеристику семантизации и ее приемов, которые востребованы до сих пор [19]. Семантизация изучалась с системно-структурных позиций. Так, О.С. Ахманова определяла семантический компонент как мельчайшую предельную единицу плана содержания, поддающуюся соотносению с соответствующими элементами плана выражения в синтагматическом ряду [20]. Семантизация, по мнению данного исследователя, – это вид натуральной лингвистической деятельности индивида, который подразумевает осмысление и обнаружение смысла [Там же]. Ю.Д. Апресян в рамках системной лексикографии, в частности, обращается к вопросам классификации толкований. Он делит их на дефиниции (толкования в собственном смысле слова) и свободные дескрипции [21]. Аналогичные вопросы толкования лексических значений слов освещены в трудах

Д.И. Арбатского [22]. Способы описания дефиниционных методов также разрабатывались И.А. Стерниным [23], А.А. Уфимцевой [24].

Многие важные аспекты семантизации лексических единиц при обучении иностранному языку были освещены в исследованиях С.Э. Баннистера, В.В. Морковкина [25], Б.Д. Мюллера [26]. Б.Д. Мюллер, в частности, выделил фазы семантизации, первая из которых предполагает идентификацию денотативного значения слова, а вторая – национально-культурного компонента [Там же. С. 58]. В связи с чем в очередной раз поднимается вопрос о недостаточной эффективности так называемых традиционных форм семантизации лексики.

Проблемой обучения иноязычной лексике занимались в разное время Э.Г. Азимов, В.А. Бухбиндер, Н.Д. Гальскова, З.И. Клычникова, А.А. Миролюбов, Е.Н. Соловова, И.В. Рахманова, В.С. Цетлин [27–32] и др., и некоторые из них – вопросами усвоения лексико-грамматической стороны при чтении. Они, прежде всего, разработали переводные и беспереvodные способы семантизации лексических единиц; определили ряд факторов, оказывающих влияние на процесс и результат семантизации, такие как качественные характеристики слова, его принадлежность к активному или пассивному минимуму, форму введения новой лексики, определили методическую типологию лексики с позиций тех трудностей, которые они вызывают при усвоении и т.д. Обосновывая целесообразную последовательность введения нового лексического материала, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез трактуют семантизацию как начальный этап работы над лексикой, который предшествует первичному закреплению, развитию навыков и умений использования лексики в разных формах устного и письменного общения [29. С. 296]. Понимая семантизацию как процесс раскрытия значения слова, Е.Н. Соловова описала наиболее распространенные способы семантизации и факторы, определяющие выбор каждого из них, такие как особенности слова, характерные особенности группы обучаемых, а также лингвистической и профессиональной компетенции учителя [32. С. 89].

Многочисленны и значимы исследования семантизации (как в общетеоретическом плане, так и при обучении иностранному языку) в рамках изучения русского языка. В этой связи можно выделить изучение лингводидактических аспектов классификации лексики с целью дальнейшей семантизации М.А. Шахматовой [33]. Методологической основой нашего исследования явились: лингводидактическая теория обучения лексики иностранного языка, в том числе раскрытию значения слова при обучении иностранным языкам [27–32, 34], лексикографическая [35–38] и психолингвистическая теории семантизации [3, 39, 40]. На основе лингводидактических исследований определяется методическая типология лексики, в том числе для установления трудностей, обусловленных определенным типом слов [31. С. 303], этапность вве-

дения лексики, что определяет особенности направленного обучения лексике преподавателем, не являющимся носителем языка, в искусственно созданной речевой ситуации, методы и способы введения лексики и непосредственно ее семантизации. С позиций лингводидактики семантизация первична по отношению к другим этапам обучения лексике, она предшествует первичному закреплению, развитию навыков и умений использования лексики в разных формах устного и письменного общения [29. С. 296]. Несмотря на то, что подходы к обучению пассивной и активной лексике могут существенно отличаться, в целях нашего исследования разделение лексики на активную и пассивную не представляется целесообразным, более того, в ряде лингводидактических работ, в том числе лежащих в основе методологии нашего исследования, признается необходимость применять единый подход как к продуктивной, так и к рецептивной лексике на этапе семантизации.

Лексикографические исследования определяют типы семантизации, их возможности и ограничения для разных типов лексики. Психолингвистические разработки позволяют учитывать лингвокогнитивные факторы, определяемые возрастом обучающихся, особенности изучения языка вне среды его естественного употребления, механизмы осознания, референции и номинации. Семантизация рассматривается как процесс и как результат, включает вербальные и невербальные компоненты, формальную и собственно смысловую сторону и реализуется в метаязыковой деятельности. В рамках нашей статьи особенно ценно исследование М. Грабска, которая рассмотрела речевую ошибку как показатель лингвистических и психологических источников потенциального словаря, а также классифицировала выявленные экспериментальным путем ошибки по типам опознавания незнакомых слов и соответствующих им единицам принятия решения с опорой на признаки, релевантные для семантизации неизвестного реципиенту слова [39].

Определение понятий

В наиболее общем смысле семантизация – выявление (раскрытие) значения лексической единицы, которое предполагает сообщение обучающимся определенных сведений о лексической единице, позволяющих пользоваться словом как средством общения [27, 34]. Использование в продуктивных видах речевой деятельности предполагает сообщение сведений об абсолютной ценности слова (о лексическом понятии), о лексическом фоне, об относительной ценности слова (о способности иметь антонимы, синонимы, омонимы, паронимы, о стилистической или эмоционально-экспрессивной окраске), о сочетательной ценности (синтаксической и лексической сочетаемости). Обеспечение рецептивных видов речевой деятельности состоит в сообщении сведений об аб-

солютной ценности лексических единиц. Основными приемами, направленными на обнаружение абсолютной ценности лексической единицы, являются: наглядность, контекст, антонимы, синонимы, словообразовательный анализ, дефиниция, толкование, перечисление, перевод [27. С. 270].

В лингводидактике выделяют две основные разновидности семантизации – беспереводную и переводную. Первая предполагает не только опору на родной язык, но и на язык-посредник и включает прямой перевод и перевод-толкование. К методам беспереводной семантизации относят наглядность, контекст, антонимы, синонимы, словообразовательный анализ, дефиниции, толкование, перечисление, указание на родовое слово (лексическую парадигму) [Там же. С. 28, 270].

Беспереводная семантизация может также приравниваться к понятиям «толкование» и «дефиниция». В рамках нашего исследования мы пользуемся терминами «толкование» и «дефиниция» как взаимозаменяемыми и отличаем их от понятия «семантизация» вслед за интерпретацией этих явлений Н.Д. Голевым. Согласно Н.Д. Голеву «семантизация» – семасиологический термин, который употребляется в значении «наделение смыслом» или «извлечение смысла» какой-либо единицы [35. С. 158]. При этом термин «дефиниция» рассматривается нами как один из подвидов семантизации. В целом «дефиниция» – это объяснение с использованием приемов переформулирования и подбора синонимов. Выделяют дефиниции с указанием родового и видового признака, описанием контекстных условий употребления, парадигматических связей и употребления. Помимо этого различают денотативное толкование, описывающее характерные признаки объекта, логическое, указывающее на ближайшее родовое понятие и сущностные отличительные признаки, эквивалентные, отсылающие к синониму [36, 37]. Первое рекомендуется для слов, значения которых сопоставимы с понятием, второе – для слов с неярко выраженным собственным лексическим значением [38. С. 187–190].

В психолингвистических исследованиях описан процесс семантизации как восприятие внешней оболочки слова; соотнесение звукового образа с обозначаемым им понятием; выведение из глубины сознания на поверхностный уровень с помощью речевого оформления знания о значении слова [40. С. 120]. Мы опираемся на данные выводы. Зная этот базовый механизм, преподаватель семантизирует слово либо исходя из прошлого опыта студентов, либо с опорой на язык-посредник, либо способствует синтезу знаний студентов о составляющих представленных лексических единицах.

Выбор способов семантизации определяется рядом факторов, прежде всего, методических, дидактических, психолингвистических, психолого-педагогических. Понимание значений слов опирается на языковые закономерности внутреннего порядка, формально-языковые ха-

рактики и минимальный контекст, определенные категории слов, на языковой опыт учащегося, на специально развитые умения [7]. Говоря о формально-языковых характеристиках и категориях слов, необходимо подчеркнуть лингвистические и семантические характеристики лексики, ее валентность, внутренние и контрастивные особенности. Необходимо также учитывать этап и уровень обучения иностранному языку; количество студентов, уровень сформированности иноязычных компетенций, их академическую успеваемость, время, предусмотренное программой на введение лексики, уровень сформированности иноязычных компетенций, возрастные характеристики и обусловленные ими когнитивные особенности обучающихся. Далее необходимо описать способы семантизации, позволяющие правильно употреблять лексику в иноязычной речи студента, а именно отвечать целям усвоения значения и формы, предусмотренных учебной программой, приобретения навыков и умений использования данных лексических единиц в различных видах иноязычной речевой деятельности, а также понимания значения лексических единиц на слух и в письменной речи.

Семантизация должна включать сигнификативное значение слова (основное смысловое или понятийное содержание лексической единицы), денотативный, структурный (парадигматический и синтагматический), эмотивный, а также коннотативный и этнокультурный аспекты. В нашем исследовании мы также опирались на классификацию Н.Д. Голева, который выделяет шесть типов стратегий семантизации: 1) дефиниционную (работает по принципу «что есть что», т.е. обнаруживает соответствие содержания отображаемой реальности; происходит выделение родового понятия и перечисление видовых признаков этого понятия); 2) описательную (характеризует предмет путем перечисления разнообразных признаков, свойств, действий); 3) ассоциативную (приводятся ассоциации, признаки не дифференцируются); 4) контекстную (указываются контексты употребления, прецедентные тексты); 5) мотивационную (информант объясняет слово исходя из значения внутренней формы); 6) отсылочные стратегии (мотивационно-отсылочный способ: информант исходит из условности внутренней формы и использует ее как опорную точку для семантизации; лексико-отсылочный способ: использование синонимов; остенсивный способ: использование наглядности) [35. С. 217].

Методы исследования, описание выборки обучающихся и содержания обучения

Для получения и описания данных исследования были использованы методы анализа и синтеза, классификационный и описательный методы, теоретико-методологический анализ литературы, метод сплошной выборки.

С целью определения способов семантизации лексики при обучении юридическому английскому языку были проанализированы лексические ошибки студентов на предшествующем (вводном) этапе обучения. Приведем характеристику данных групп студентов. Студенты 2-го курса МГИМО МИД России, которые впервые начали изучение профессионально ориентированного языка (юридического английского). Студенты с академической успеваемостью по английскому языку от 75 до 90%. Предшествующий курс языка для общих целей включал 10 часов в неделю, при параллельном изучении на общий курс выделяется 8 часов, на юридический английский – 2 часа в неделю. Родной язык студентов – русский. В каждой языковой группе обучается от 7–10 студентов. Всего в выборку вошли восемь языковых групп, общее количество студентов – 71 [41]. Были проанализированы письменные переводы с английского языка на русский и определены ошибки студентов методом сплошной выборки. Из полученных данных были удалены повторяющиеся и случайные ошибки. На следующем этапе ошибки были классифицированы и проанализированы [Там же]. В целях нашего исследования выявленные лексические ошибки были повторно изучены, классифицирована лексика, находящаяся в зоне трудностей студентов.

Для анализа ошибок, которые допускаются студентами на вводном этапе обучения юридическому английскому, был использован материал письменных переводов с английского языка на русский. Тематика вводного курса включала: *The origin of law, The sources of law, The aspects of law, Introduction to major legal systems, Common law systems, Civil law systems, The profession of lawyer, Types of persons, Types of companies*.

По окончании вводного курса предусмотрен переход студентов на следующую ступень обучения юридическому английскому языку. Согласно учебной программе, после вводного курса студенты продолжают изучение языка для общих целей в объеме 6 академических часов и юридического английского языка в объеме 4 часов. В целях нашего исследования мы проанализировали курс юридического английского языка А. Круа-Линдер «Международный сертификат по юридическому английскому языку» [42]. Он включает 15 тем, ориентированных на требования международного экзамена по юридическому английскому языку. Подбор тем обусловлен принципами профессионального реализма и прежде всего востребованностью коммерческого права на международном рынке труда. В частности, делается акцент на следующие темы: *Company law, Contract law, Intellectual property, Employment law, Sale of goods, Real Property Law, Negotiable instruments, Secured transactions, Debtor creditor relations, Competition law*. Шесть разделов посвящено темам *Company law* и *Contract law*, в связи с тем, что большинство юридических фирм и юрисконсультов компаний специализи-

руются на этих отраслях права. Учебник может быть использован как для самостоятельного изучения юридического английского, так и для работы в аудитории. Юридические понятия и категории представлены в контексте права Великобритании и США, при этом уделяется внимание специфическим характеристикам права данных юрисдикций, тем самым предоставляя возможность студентам сравнивать их с соответствующими областями права в той стране, в которой они проживают. Многие вводимые понятия в том или ином виде представлены в большинстве стран. Каждый раздел вводит основные понятия соответствующей темы, их семантизация осуществляется прежде всего посредством определений, контекста, в том числе социокультурно обусловленного.

Данный курс был адаптирован в соответствии с требованиями федеральных стандартов, дополненными внутренними стандартами МГИМО, определяющими уровень сложности материала, в том числе понятийный, словарный состав текстов, синтаксические структуры, информативность, тематику (в статье анализируется лексический материал тем *Company law*, *Contract law*). Активная лексика выделяется, однако от 25 до 40% лексики учебника, помимо вводимой автором в качестве активной, вызывает трудности студентов. Лексика вводится отдельными терминами и так называемыми лексическими блоками (*language chunks*), наиболее распространенными фразами, словосочетаниями. Таким образом, лексический материал включает в себя не только юридическую терминологию, профессионально ориентированную лексику, но и общеупотребительные слова, частотные в представленных текстах. Лексика представлена в разных типах текстов с учетом частотности их использования юристами, занимающимися вопросами коммерческого права (учебные вводные тексты, юридические заключения, юридические справки, презентации, внутрикорпоративная корреспонденция, договоры, учредительные документы).

Исследование и результаты

С целью отбора и описания способов семантизации лексического материала по курсу «юридический английский язык» опишем соответствующие лексические трудности, с которыми сталкиваются студенты. Для анализа трудностей была отобрана лексика, при использовании которой студенты допускали ошибки.

К ошибкам, связанным с использованием лексики (выявленным в результате предшествующего исследования) [41], отнесем неправильный выбор контекстного значения слова (в том числе при переводе многозначного слова, омонимов, паронимов). Далее обозначим ошибки, относящиеся к структурной сочетаемости (в основном свободные и

устойчивые словосочетания), связанным с ней явлениями, такими как парные словосочетания, сложные слова. Частотны ошибки прямого лексического переноса в связи с использованием ложных когнатов. Очередная причина сбоев и ошибок – неспособность сопоставлять социокультурно окрашенные единицы в русском и английском языках, например, при определении лакун и частичных эквивалентов, а также подбирать значение слова, соответствующее определенной стилистике, коннотативные оттенки значений [41].

Традиционные способы семантизации: посредством поиска прямых эквивалентов, реже – переводов-объяснений в двуязычных словарях и семантических дефиниций в толковых и энциклопедических словарях будут наиболее эффективными при переводе слов, семантические поля которых совпадают с их эквивалентами в языке перевода. В случае отсутствия синонимии, полисемии, особенностей структурной сочетаемости другие способы семантизации могут рассматриваться как избыточные. Однако в большинстве случаев и в рассматриваемом курсе в частности та или иная лексическая единица как термин и как единица, имеющая отношение к правовым реалиям или часто используемая в соответствующих профессиональных и профессионально-ориентированных текстах, имеет ряд особенностей, вызванных: полисемией и омонимией; структурной сочетаемостью; паронимией, стилистическими характеристиками; социо- и этнокультурными ограничениями в использовании; коннотативными значениями слов; явлениями, не характерными для родного языка, такими как парные словосочетания, формальные признаки частей речи; существенно отличающимися от родного языка механизмами разграничения сочетаний слов от сложных слов, принадлежащих к одной части речи, устойчивых, фразеологических сочетаний, идиом и свободных сочетаний; наличием ложных когнатов; лакун и частичных эквивалентов в родном языке.

В связи с обозначенными лексическими особенностями описанного курса были выявлены способы семантизации лексического материала, использование которых на этапе введение лексики позволит предотвратить прогнозируемые лексические ошибки студентов. К выбранным способам семантизации были отнесены следующие переводные: прямой перевод на родной язык (в связи с тем, что у студентов в группе разные вторые иностранные языки, они не используются в качестве языков-посредников, но рекомендуется поиск эквивалентов, в случаях совпадения систем прав и отдельных правовых норм в странах изучаемых / изученных вторых языков); перевод-толкование (в основном в случаях частичных эквивалентов и лакун). Среди беспереводных наиболее эффективными оказались дефиниции, подбор синонимов и антонимов, контекстная догадка, определение значения слова на основе знакомых словообразовательных элементов, перечисление, выявление

этимологии (в основном – скрытой) через выявление сочетаемости, определение подчиненных слов по основному понятию и наоборот. Далее опишем возможности каждого способа семантизации для лексических единиц, входящих в ранее выявленные зоны лексических трудностей студентов.

Прямой перевод оправдан в случаях полного совпадения семантических полей, например, в случаях с полными эквивалентами, совпадением валентности слов. Как в случаях с *property, reorganization, lawyer, offer, acceptance*, в сочетаниях типа *to implement a plan*. Хотя в определенных контекстах могут понадобиться корректировки и уточнения, в том числе посредством толкования. В большинстве случаев прямой перевод эффективен при семантизации клише и штампов типа: *at the discretion of, if any, to have and to hold*, латинизмов, стилистически окрашенной лексики типа *forthwith, witnesseth, hereforth, whereby*.

Очередным способом семантизации является семантизация по словообразовательным элементам. Методом сплошной выборки были выделены словообразовательные элементы в указанном учебнике ILEC [42] по темам *Company law, Contract law* и выделены наиболее частотные: *tion, ssion, or, er, ee, ment, ing, (a/e)nce, al, t (y), (a)ble, ed, (t)ory, (a)ry, (a)i)ility, (t)ive, ly, ic, ive, tive; ante-, co-, des-, di-, dis-, in-, im-, il-, ir-, pro-, re-, super-, supra-, inter, intra*. Приведем следующие наиболее типичные примеры из данного курса, вызывающие затруднения у студентов: *enforce-enforced-enforcement-enforceable, issue-issuance-issuer, registry-register-registrar, offer-offeror-offeree, assignment-assignee-assignor*. Большинство выявленных элементов можно семантизировать, студенты, как правило, могут определять значения этих элементов по аналогии со знакомыми лексическими единицами. Семантизация будет адекватной, если вводить соответствующую лексическую единицу, выделять словообразовательные элементы, семантизировать их и приводить лексические единицы, включающие данные словообразовательные элементы из общеупотребительной, либо профессиональной лексики, уже знакомой студентам. Например, если вводится слово *licensee*, то, соответственно, вводятся аналогичные ему общеупотребительные слова *employee, sendee, retiree*, а слово *trustee* можно привести, если оно уже было изучено на предыдущем этапе. Необходимо обратить внимание студентов на чередование гласных, согласных при словоизменении, смещении ударения, совпадении форм нескольких частей речи. В описываемом нами курсе мы выявили следующие подобные случаи: *transmit – transmission, omit – omission, rely – reliance, redeem – redemption, resolve – resolution, audit – audit, remedy – remedy, transfer – transfer* и др. Эти процессы протекают во внутреннем плане студентов, поэтому при этом не обязательно добиваться высокого уровня их метаязыковой компетенции.

Определение значения слова на основе знакомых словообразовательных элементов не всегда может быть однозначно эффективным. Так, в случае с *trustee* и корень, и суффикс знакомы студентам, однако не владея специальными знаниями, единственное значение, которое они могут вывести, – «лицо, которому что-то доверено». Описанный курс рассчитан на студентов бакалавриата, которые еще не прошли темы «Банкротство», «Доверительное управление» и т.д. и знакомы не со всеми необходимыми эквивалентами в родном языке. В связи с этим данный способ семантизации необходимо комбинировать с прямым переводом, переводом-толкованием, подбором дефиниций, определением значения слова на основе контекста, прямым переводом.

Семантизация посредством использования антонимов. Антоним, использующийся в целях семантизации, должен быть знаком студентам из курса общего языка или вводного курса. Например, такие пары антонимов, как *outsider – insider, debtor – creditor, vendor – buyer*. Использование антонимов также возможно при введении словосочетаний с прилагательным, обозначающим субкатегорию определяемого слова, такой прием возможен при условии, что студентам знакомы определяемое слово и одна из противопоставленных субкатегорий. Примеры: *written resolution – oral resolution, express contract – implied contract, hostile takeover – friendly takeover, horizontal merger – vertical merger, special resolution – ordinary resolution; aggrieved party – breaching party* и т.п.

Семантизация посредством использования синонимов. В случае отсутствия принципиальных отличий в значении синонимов возможна семантизация на основе ранее изученных синонимов, с указанием на их взаимозаменяемость в определенных контекстах. Как в случае со словами типа: *par / nominal / net / face (value); suffer / sustain / incur (losses); guilty party / party in breach (breaching party); innocent party / aggrieved party*.

В описанном выше курсе использованы материалы права Великобритании и США. В связи с этим были учтены потенциальные ошибки, вызванные отличиями в номинации терминов в данных юрисдикциях. В большинстве случаев при первичной семантизации вводятся терминология, используемая в английском праве, при столкновении с соответствующим аналогом в американском праве студенты часто не распознают аналог американского права, осуществляют дословный перевод, вводят дополнительные уточняющие элементы, пытаясь разграничить данные эквиваленты. Для иллюстрации можно привести следующие британо-американские соответствия: *to lift corporate veil / to pierce corporate veil, articles of association / bylaws, memorandum of association / articles of incorporation, extraordinary meeting / special meeting, profit-and-losses account / financial statement, share subdivision / stock split, takeover bid / tender offer* и др. В связи с этим на этапе семантизации необходимо ознакомить студентов с ос-

новными эквивалентами и впоследствии применять полученные знания при работе с синонимами.

В случае значимых отличий в использовании синонимов семантизация осуществляется за счет выделения компонентов значения, не содержащихся в других синонимах. Это возможно при помощи сопоставления дефиниций, прямого или объяснительного перевода, подбора частотных сочетаний, выделения стилистических, социокультурных отличий. В указанном курсе были выявлены следующие синонимы, требующие выявления отличительных признаков: *assignment / transfer / transmission, submit to / file with, schedules / exhibits, optional / discretionary; exemption / relief, free of charge/gratuitous, breach / default, insolvent / bankrupt, indemnity / reimbursement, commitment / liability / covenant / undertaking / obligation*. Так, при семантизации слов *insolvency* и *bankruptcy* рекомендуется выделение отличительных признаков. Выделение признаков возможно на основе определений энциклопедических словарей, в том числе предоставляющих информацию об использовании данных терминов в разных юрисдикциях (в рамках нашего курса – Великобритании и США).

Так, по характеру *bankruptcy* характеризуется постоянным статусом, до восстановления должника в правах; *insolvency* – временное финансовое состояние; последствия *bankruptcy* – введение внешнего управления, ликвидация; а *insolvency* – банкротство или восстановление платежеспособности; по степени влияния на деловую репутацию: *bankruptcy* оказывает существенное отрицательное воздействие; *insolvency* – несущественное отрицательное воздействие. Следует также проанализировать данные термины в разных юрисдикциях, семантическое поле одного из терминов может оказаться более широким и включать значение второго либо использоваться только в отношении определенных лиц (физических или юридических). В Великобритании термин *bankruptcy* используется в отношении физических лиц и товариществ, в то время как в США он применяется в том числе и к юридическим лицам. В американском контексте термин *insolvency* приобретает дополнительное значение, а именно «решение суда, на основании которого активы компании могут быть проданы для выплат кредиторам». В то время как в юрисдикции Великобритании он такого значения не имеет. Возможна также дифференциация через прямой перевод: «несостоятельное лицо» и «банкрот» соответственно, уточненные вышеуказанными признаками. В связи с подбором синонимов следует обращать внимание на семантизацию ложных когнатов типа *tribunal* как с помощью прямого перевода и перевода-толкования, так и с помощью подбора дефиниций и словосочетаний. Семантизация омонимов и паронимов, как и многозначных слов, эффективна посредством определения контекстного значения слова и последующего прямого перевода.

Семантизация посредством выявления структурной сочетаемости. Данный способ прежде всего эффективен при семантизации свободных словосочетаний. Слова в таких словосочетаниях обычно связаны подчинительной связью: согласованием, управлением, примыканием, что также зависит от того, какой частью речи выражены главное и зависимое слово (глагольные, субстантивные, адъективные, наречные, атрибутивные). При семантизации на основе сочетания слов русскоязычным студентам необходимо обратить внимание на отличия сложных слов и словосочетаний, так как в русском языке основы, входящие в сложное слово, отличаются от слов, в английском языке возможны случаи, когда сложные слова по своему внешнему оформлению не отличаются от словосочетаний (из-за омонимии слов и основ). Для этого в ходе семантизации необходимо проводить и лингвистический анализ. При этом надо выделять признаки цельнооформленности (орфографической, фонетической), учитывать то, что компоненты сложного слова не вступают в отдельные синтаксические связи. В смысловом плане первый компонент утрачивает свое прямое вещественное значение, вследствие чего сложное слово приобретает самостоятельное значение, отличающееся от значения, формально совпадающего с ним словосочетания (наиболее частый пример в нашем курсе – *real estate*). Также необходимо обратить внимание на различие устойчивых и свободных словосочетаний. В свободном словосочетании полностью сохраняются самостоятельные лексические значения входящих в него значительных слов. В устойчивых словосочетаниях лексическая самостоятельность одного из компонентов ослаблена или утрачена, и такое словосочетание приравнивается к отдельному слову. В нашем курсе это именные и глагольные устойчивые сочетания, возможны, но редки фразеологические единицы, отличающиеся образностью и стилистической окраской. Знания о структурной сочетаемости могут быть полезны при разграничении синонимов. Например, *to exercise (rights), to implement (a project), to carry out (activities), to take (an action), to effect (payment)* и т.п.). В словосочетаниях слова также могут приобретать значения отличные от их более привычного студентам словоупотребления, как в случаях с: *to abandon an action, to award a decision, good and marketable title*.

Следует обращать внимание студентов на парные словосочетания типа *null and void, terms and conditions*, семантика слов в которых «сливается», случаи с более распространенной синонимией в английском языке по сравнению с русским (*legal entity, juridical person, juristic person, artificial person, body corporate*), а также синонимами, которые имеют ограничения в сочетаемости, могут встречаться в перечислениях, но не иметь семантической значимости в определенных контекстах (*suffer / sustain / bear / incur; losses / costs / expenses*); также случаи, ко-

гда в перечислениях используются синонимы с однозначным «узким» значением и общеродовые понятия (типа *title, right and interest*); семантическая избыточность может наблюдаться в случаях стилистически маркированного употребления лексики (использование *any* с конструкциями *whichever, whatever, possible* и т.п.).

Определение подчиненных слов по основному понятию, главных – по второстепенным. Так, термин *security* является общим для ряда терминов: *relief, remedy, pledge* и т.п. (*the term is usually applied to an obligation, pledge, mortgage, deposit, lien, etc., given by a debtor in order to make sure the payment or performance of his debt, by furnishing the creditor with a resource to be used in case of failure in the principal obligation*) [43]. В связи с высокой частотностью таких явлений, в случае, если знакома одна из второстепенных категорий, можно определить главную (при этом целесообразно путем смысловой дифференциации ввести другие второстепенные категории). В случае осведомленности студентов об общеродовом понятии возможна семантизация частных категорий.

Возможна также семантизация только на основе контекста (контекстная догадка), при этом он должен содержать ключевые слова по типу противопоставления, сравнения, сопоставления, выявления отношений взаимозависимости и т.п. Так, в приведенном ниже предложении незнакомая лексическая единица – *aggrieved party*, семантизация возможна путем противопоставления другой стороне, нарушившей условия договора (*the party who has broken the contract*). Пример: *If a sum is specified in a contract as the amount to be paid in case of its breach, or if the contract contains any other stipulation by way of a penalty for failure to perform the obligations, the aggrieved party is entitled to receive from the party who has broken the contract, a reasonable compensation not exceeding the amount so mentioned* [<https://www.mbaknol.com/mercantile-law/damages-for-breach-of-contract>].

Контекст может быть разного уровня, в большинстве случаев минимально необходимым будет контекст предложения или сложного синтаксического целого. В контексте должны встретиться те же слова, которые обычно возникают после установления контекстного значения, на уровне ассоциаций. В более сложных случаях может понадобиться ситуативный контекст, затекст и т.п.

Выявление значений слов на основе контекста также может быть эффективным при синонимии, омонимии и паронимии. Так, рассмотрим некоторые частотные многозначные слова курса: *estate, interest, outstanding, equity, trustee*. Проанализируем возможности семантизации на примере термина *trustee*. Двухязычный словарь дает следующие эквиваленты: «опекун, лицо, распоряжающееся имуществом на началах доверительной собственности, государство, осуществляющее опеку, управляющий имуществом, фидуциар» [43]. В некоторых словарях

встречается большее разнообразие. Поэтому, прежде всего, необходимо обнаружение контекста (банкротство, инвестиции, судебная сфера, завещание, учреждение траста, установление опекунов). Далее возможен подбор соответствующих дефиниций, выделение вариантных и инвариантных составляющих данных дефиниций и соответствующих им первичных и вторичных признаков, затем подбор эквивалента в родном языке. Однако возможно подобрать контекстные антонимы. Например, для иллюстрации значения «доверительный управляющий» можно привести другие стороны доверительного управления (учредитель, бенефициар) и охарактеризовать отношения между ними (лицо, учредившее траст; лицо, в пользу которого учреждается траст), и в связи с этим вывести отношения этих лиц к доверительному управляющему. Такие же отношения можно проследить и в других выявленных контекстах.

В ряде случаев оправдана также семантизация на основе установления этимологии. Такой подход достаточно эффективен, например, с заимствованными словами или лексикой, которая считается устаревшей в общем языке, но продолжает употребляться в юридическом, например, *bankrupt* (*from Italian «banca rotta», literally «a broken bench», from «banca» (moneylender's shop, literally «bench») + «rotta» (broken, defeated, interrupted) from (and in English remodeled on) Latin «rupta» (past participle of «rumpere» meaning «to break»)*). Said to have been so called from an old custom of breaking the bench of bankrupts) [<https://www.etymonline.com/word/bankrupt>]. В случае с *trust* достаточно обратиться к использованию данного слова в языке для общих целей как посредством двуязычного, так и толкового словаря – «доверие, опора» и прочее, что позволит студентам понять, по какому объединяющему семантическому признаку данный термин используется в разных контекстах, при отсутствии аналогичной вариативности в родном языке.

Применение визуализации в рамках заявленного курса возможно, но значительно ограничено как в связи с характеристиками изучаемого материала, так и в связи с возрастными когнитивными особенностями студентов, характеризующихся определенным уровнем осознанности, способностей к абстрагированию, дескриптивных потенций. Использование ассоциограмм возможно и целесообразно после установления контекста. При этом возможна также семантизация по признакам: общее – частное, предмет – функция, целое – часть, процесс – участники, явление–признаки и т.п. Так, при введении лексики можно рассматривать определенный институт права через его участников, функции или структуру; вид документа – через его виды, подвиды, заинтересованные лица; юридическое явление – через его признаки, функции, последствия и т.п.

Перечисление как способ семантизации может быть достаточно эффективным, однако в таком случае оно помогает извлечь из памяти

студентов знакомую информации или упорядочить полученные знания. Возможно использование принципов подчинения, соподчинения и т.п. Например, при необходимости семантизировать именование одной из сторон договора (доверительного управления) перечисляются уже знакомые: учредитель, бенефициар и ожидается идентификация искомой стороны – доверительный управляющий. При установлении последовательности событий, например идентификация признаков банкротства, подача заявления о банкротстве и назначение конкурсного управляющего. Возможна семантизация через признаки чего-либо, также предполагающая перечисление, например добровольное и принудительное (банкротство).

Заключение

Задачи, поставленные в рамках данной статьи, включали анализ и классификацию ошибок студентов на вводном этапе обучения юридическому английскому языку, в частности вычленение лексических ошибок без учета случайных ошибок, а также тех из них, которые не связаны со способами передачи на родной язык при правильном извлечении смысла. В связи с полученными данными был проанализирован материал курса юридического английского языка А. Круа-Линдер, а именно общие, отраслевые и межотраслевые юридические термины, профессионально ориентированная лексика, общеупотребительная лексика частотная в текстах соответствующей тематики и жанров, и выявлены соответствующие потенциальные трудности студентов. Выбор того или иного способа семантизации определялся рядом факторов, прежде всего лингвистическими и семантическими характеристиками слова, этапом обучения, уровнем сформированности иноязычных компетенций, целями обучения. Проанализировав потенциал различных способов семантизации лексического материала, мы выделили и описали наиболее эффективные, с нашей точки зрения, при работе с соответствующей лексикой. К ним относятся: использование дефиниций, прямого перевода, перевода-толкования, выявление значений слов по знакомым словообразовательным элементам, посредством синонимов и антонимов, на основе контекстной догадки, с использованием перечисления, выявления валентности лексических единиц, сочетание нескольких из описанных способов. В некоторых случаях может быть релевантно установление ассоциативных связей (по следующим признакам: частное и общее, предмет и функция и т.п.), выявление этимологии, смысла основного понятия исходя из смысловой нагрузки второстепенных элементов, определение подчинительных слов по основному понятию.

В описанном курсе практически не востребована визуализация как в связи с лингвистическими и семантическими особенностями вво-

димой лексики, так и в связи с возрастными когнитивными характеристиками обучающихся, в частности высоким уровнем абстрагирования и осознанности. В рамках данной статьи мы ограничились вопросами выявления смысла лексических единиц в рамках юридического английского языка, который предусматривает развитие дескриптивных способностей, умений выстраивать профессионально ориентированную и значимую коммуникацию, чтения и письма. Перевод в рамках рассматриваемого курса используется как способ семантизации, средство, а не цель обучения. В связи с чем не были рассмотрены вопросы семантизации с целью последующего перевода, способы передачи лексических единиц, которые уже были корректно семантизированы, на родной язык. Как уже говорилось, студенты, ошибки которых были проанализированы, изучали разные вторые иностранные языки, в связи с чем при прямом переводе и переводе-толковании мы учитывали в качестве языка посредника только русский – родной язык обучающихся.

Литература

1. **Атрашевская О.К.** Семантизация англоязычного слова путем анализа его морфемных составляющих // Карповские научные чтения : сб. науч. ст. Вып. 6 : в 2 ч. Минск : Белорусский Дом печати, 2012. Ч. 1. С. 63–67.
2. **Алюшина Ю.М., Нагель О.В., Комиссарова О.А.** Распознавание словообразовательной семантики суффиксальных неологизмов в современном английском языке учебными билингвами // Язык и культура. 2017. № 39. С. 7–26.
3. **Трофимова У.М.** О некоторых особенностях семантизаций семантически связанных слов в психолингвистическом эксперименте // Вопросы филологии. 2005. № 1. С. 33–40.
4. **Серова Т.С., Чайникова Г.Р.** Функции учебного терминологического словаря как средства формирования иноязычной речевой лексической компетенции // Язык и культура. 2015. № 1 (29). С. 139–145.
5. **Дакукина Т.А.** Семантизация лексических единиц при обучении чтению оригинальных иноязычных текстов // Научно-педагогическое обозрение. 2015. № 1 (7). С. 59–64.
6. **Мальцев В.В.** Семантизация нового иноязычного материала как один из компонентов процесса усвоения иностранного языка в учебных условиях // Альфа-2018 : сб. науч. ст. Гродно : ГрГУ, 2018. С. 741–744.
7. **Левенталь И.В.** Семантизация лексических единиц в учебных словарях для иностранцев: поиск нового подхода // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 6. С. 120–124.
8. **Сысоев П.В., Завьялов В.В.** Обучение иноязычному письменному юридическому дискурсу студентов направления подготовки «юриспруденция» // Язык и культура. 2018. № 41. С. 308–326.
9. **Соболева А.В., Обдалова О.А.** Когнитивная готовность к межкультурному общению как компонент межкультурной компетенции // Язык и культура. 2015. № 1 (29). С. 146–155.
10. **Серова Т.С.** Речемыслительная активность переводчика: предпереводческое осмысление и полное понимание смыслового содержания исходного текста в переводе // Язык и культура. 2017. № 37. С. 241–253.
11. **Савин К.С.** Методика преподавания профилирующих дисциплин иностранным студентам с использованием семантизации профессиональной лексики в контексте

- усвоения культурно-профессиональных норм языка // Педагогические и социологические аспекты образования : материалы науч.-практ. конф. (Чебоксары, 24 апр. 2018 г.). Чебоксары : Среда, 2018. С. 289–292.
12. **Анисимова А.В.** Семантизация лексики официально-деловых документов в аспекте преподавания культуры деловой речи // Вестник РУДН. Сер. Русский и иностранный языки и методика их преподавания. 2007. № 1. С. 50–54.
 13. **Милославская Д.И.** Типовые трудности семантической интерпретации юридического текста // Юрислингвистика. 2000. № 2. С. 104–116.
 14. **Петрова Е.А., Галиева Д.А.** Формирование терминологической компетенции в аспекте юриспруденции // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 3-2 (57). С. 123–126.
 15. **Салтыкова К.Г.** Семантизация термина в юридическом тексте // Современное право. 2015. № 11. С. 5–10.
 16. **Марусенко М.А.** Учебная лексикография // Прикладное языкознание. СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 1996. С. 308–317.
 17. **Щерба Л.В.** Преподавание иностранных языков в средней школе: общие вопросы методики. М., 1974. 112 с.
 18. **Смирницкий А.И.** Лексикология английского языка. М. : Изд-во литер. на иностр. языках, 1956. 268 с.
 19. **Беляев Б.В.** Психологические основы усвоения лексики иностранного языка. М. : Просвещение, 1964. 135 с.
 20. **Ахманова О.С.** Словарь лингвистических терминов. 5-е изд. М., 2010. 576 с.
 21. **Апресян Ю.Д.** Лексическая семантика (синонимические средства языка). М., 1974. 472 с.
 22. **Арбатский Д.И.** Семантические определения (Основные проблемы толкований лексических значений слов) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Л., 1982. 40 с.
 23. **Стернин И.А.** Методы описания семантики слова. Ярославль : Истоки, 2013. 34 с.
 24. **Уфимцева А.А.** К вопросу о так называемом дефиниционном методе описания лексического значения слова // Слово в грамматике и словаре. М. : Наука, 1984. С. 134–141.
 25. **Баннисте С.Э., Морковкин В.В.** Семантизация лексики в учебном объяснительном словаре, ориентированном на определенный иностранный язык // Теория и практика учебной лексикографии. М., 1988. С. 74–92.
 26. **Müller B.D.** Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung. Berlin : Langenscheidt, 1994. 120 s.
 27. **Азимов Э.Г., Щукин А.Н.** Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : Изд-во ИКАР, 2009. 448 с.
 28. **Бухбиндер В.А.** Основы обучения лексике в средней школе. М., 1972. 556 с.
 29. **Гальскова Н.Д., Гез Н.И.** Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие. М. : Академия, 2006. 336 с.
 30. **Клычникова З.И.** Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М. : Просвещение, 1983. 207 с.
 31. **Миролюбов А.А., Рахманова И.В., Цетлин В.С.** Общая методика обучения иностранным языкам. М. : Просвещение, 1967. 503 с.
 32. **Соловова Е.Н.** Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. М. : Просвещение, 2002. 239 с.
 33. **Шахматова М.А.** Лексикология и лексикография в аспекте русского языка как иностранного: Научно-методические материалы. СПб. : Филол. фак-т СПбГУ, 2005. С. 3–15.
 34. **Глухов Б.А., Щукин А.Н.** Термины методики преподавания русского языка как иностранного. М., 1993. 371 с.
 35. **Голев Н.Д.** Лексикографические аспекты изучения обыденного метаязыкового сознания // Обыденное метаязыковое сознание: онтологические и гносеологические аспекты. Кемерово : КемГУ, 2010. Ч. 3. С. 378–410.

36. **Скляревская Г.Н.** «Нормативный толковый словарь живого русского языка»: основные постулаты и типологические признаки // Нормативный толковый словарь живого русского языка: теоретические проблемы и практические трудности. СПб. : Филол. фак-т СПбГУ, 2007. С. 17–41.
37. **Фивейская Е.А.** Словообразовательные отношения в толковом словаре: проблемы разработки типовых дефиниций // Нормативный толковый словарь живого русского языка: теоретические проблемы и практические трудности. СПб. : Фил. фак-т СПбГУ, 2007. С. 226–238.
38. **Денисов П.Н.** Лексика русского языка и принципы ее описания. М. : Рус. яз., 1980. 253 с.
39. **Грабска М.** Сопоставительно-ассоциативный контекст русскоязычного потенциального словаря поляков (теоретические и эмпирические исследования). Gdańsk : Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 1996. 249 s.
40. **Ростова А.Н.** Метатекст как форма экспликации метаязыкового сознания (на материале говоров Сибири). Томск, 2000. 193 с.
41. **Чикнаверова К.Г.** Анализ ошибок на вводном этапе обучения юридическому переводу в вузе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. Т. 24, № 3. С. 181–186.
42. **Krois-Lindner A.** International legal English certificate. Cambridge : Cambridge University Press, 2006. 320 p.
43. **Мамулян А.С., Кашкин С.Ю.** Англо-русский полный юридический словарь. М. : Раббит, 1993. 400 с. URL: <https://envoc.ru/edictionary/anglo-russkij-polnyj-yuridicheskij-slovar>

Сведения об авторе:

Чикнаверова Карине Григорьевна – профессор, доктор педагогических наук, МГИМО МИД России (Одинцовский филиал) (Одинцово, Россия). E-mail: chiknaverova@mail.ru

Поступила в редакцию 15 сентября 2019 г.

USING SEMANTIZATION AS A MEANS OF PROPEDEUTICS OF LEARNERS' LEXICAL ERRORS IN THE COURSE OF TEACHING LEGAL ENGLISH AT UNIVERSITY

Chiknaverova K.G., D.Sc. (Education), Professor, MGIMO University (Odintsovo, Russia). E-mail: chiknaverova@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/47/16

Abstract. Various aspects of the problem raised in the article have been investigated in the framework of the theories of discourse, speech activity, speech errors as well as other pedagogical, cognitive linguistic, psycholinguistic theories of foreign language lexis teaching, as well as lexicographic ones. However, semantization has not yet been seen as a means of propedeutics of learners' lexical errors in the course of teaching legal English. The article analyzes lexis of a certain legal English course the key vocabulary of which is classified and described in order to reveal the foreseen difficulties students can encounter in the process of lexis acquisition and its further usage in professionally meaningful situations of oral and written communication. Russian speaking learners make frequent errors with certain vocabulary in their ESP communication which are caused by both its inherent difficulties, intralanguage interference (also applicable to native speakers of English) such as linguistic, semantic and contrastive characteristics of lexis etc., and those resulted from interlanguage interference. This provokes selecting means of semantization taking into consideration zones of lexical difficulties of students and apply such means at the stage of introducing lexical material of a particular legal English course. Frequent errors were revealed during a previous study involving second-year

Russian speaking students learning legal English at an introductory stage. The findings include the use of synonyms, homonyms, lacunas, partial equivalents, collocations, stylistic, socio- and ethno-cultural peculiarities of word use, identification of false cognates, connotative meanings of words etc. The most effective means of translational and non-translational semantization (direct translation, translation-interpretation, using definitions, synonyms and antonyms, enumeration, identifying meaning by means of word-formation elements, revealing etymology etc.) are further discussed with reference to prevention of learners' lexical errors. Non-translation semantization methods are analyzed in the article without regard to possible ways of translating the corresponding vocabulary into Russian. It suggests that semantization for translation purposes may require additional methods and strategies.

Keywords: semantization of vocabulary; legal English; speech errors propedeutics; ESP.

References

1. Atrashevskaya O.K. (2012) Semantizaciya angloyazychnogo slova putem analiza ego morfemnyh sostavlyayushchih [Semantization of an English word by analysing its morphemic parts] // Karpovskie nauchnye chteniya: sb. nauch. st. Vyp. 6: v 2 ch. Ch. 1. Minsk: Belorusskij Dom pečati. pp. 63–67.
2. Alyushina Yu.M., Nagel' O.V., Komissarova O.A. (2017) Raspoznanie slovoobrazovatel'noj semantiki suffiksallykh neologizmov v sovremennom anglijskom jazyke uchebnymi bilingvami [Recognition of word formative semantics of suffix built neologisms in modern English by educational bilinguals]. Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 39. pp. 7–26.
3. Trofimova U.M. (2005) O nekotorykh osobennostyakh semantizacij semanticheski svyazannykh slov v psicholingvisticheskom eksperimente [On some aspects of semantization of semantically related words in a psycholinguistic experiment] // Voprosy filologii. 1. pp. 33–40.
4. Serova T.S., Chajnikova G.R. (2015) Funktsii uchebnogo terminologicheskogo slovaryakak sredstva formirovaniya inozazychnoj rechevoj leksicheskoi kompetencii [Functions of a terminological dictionary as a means of formation of foreign language speech and lexical competence] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 21 (29). pp. 139–145.
5. Dakukina T.A. (2015) Semantizaciya leksicheskikh edinits pri obuchenii chteniyu original'nykh inozazychnykh tekstov [Semantization of lexis while teaching reading of authentic foreign language texts]. Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. 1 (7). pp. 59–64.
6. Mal'tsev V.V. (2018) Semantizaciya novogo inozazychnogo materiala kak odin iz komponentov processa usvoeniya inostrannogo jazyka v uchebnykh usloviyakh [Semantization of new foreign language vocabulary as a component of artificial foreign language acquisition] // Al'fa-2018 : sb. nauch. st. / GrGU im. Ya. Kupaly. Grodno: GrGU. pp. 741–744.
7. Levental' I.V. (2014) Semantizaciya leksicheskikh edinits v uchebnykh slovaryakh dlya inostrantsev: poisk novogo podkhoda [Semantization of lexis in foreign learner's dictionaries: in search of a new approach] // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Izdatel'stvo Gramota. 6. pp. 120–124.
8. Sysoev P.V., Zavyalov V.V. (2018) Obuchenie inozazychnomu pis'mennomu yuridicheskomu diskursu studentov napravleniya podgotovki "yurisprudenciya" [Teaching foreign language written legal discourse to law students]. Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 41. pp. 308–326.
9. Soboleva A.V., Obdalova O.A. (2015) Kognitivnaya gotovnost' k mezhkul'turnomu obshcheniyu kak komponent mezhkul'turnoi kompetencii [Cognitive readiness for intercultural communication as a component of intercultural competence] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 1 (29). pp. 146–155.
10. Serova T.S. (2017) Rechemyslitel'naya aktivnost' perevodchika: predperevodcheskoe osmyslenie i polnoe ponimanie smyslovogo soderzhaniya iskhodnogo teksta v perevode [Translator's cognitive activity: pretranslation reflection and complete understanding of

- the semantic content of the source text in translation] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 37. pp. 241–253.
11. Savin K.S. (2018) Metodika prepodavaniya profiliruyushchih disciplin inostrannym studentam s ispol'zovaniem semantizacii professional'noj leksiki v kontekste usvoeniya kul'turno-professional'nykh norm jazyka [Methods of teaching majors to foreign students using semantization of professional vocabulary in the context of acquisition of cultural and professional language norms] // *Pedagogicheskie i sociologicheskie aspekty obrazovaniya : materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Cheboksary: ID Sreda*. pp. 289–292.
 12. Anisimova A.V. (2007) Semantizaciya leksiki ofitsial'no-delovykh dokumentov v aspekte prepodavaniya kul'tury delovoj rechi [Semantization of vocabulary of official documents in the context of teaching professional speech culture] // *Vestnik RUDN, ser. Russkij i inostrannyj jazyki i metodika ikh prepodavaniya*. 1. pp. 50–54.
 13. Miloslavskaya D.I. (2000) Tipovye trudnosti semanticheskoy interpretacii yuridicheskogo teksta [Typical difficulties of semantic interpretation of a legal text] // *Yurislingvistika*. 2. pp. 104–116.
 14. Petrova E.A., Galieva D.A. (2016) Formirovanie terminologicheskoy kompetencii v aspekte yurisprudencii [Forming terminological competence in the context of jurisprudence] // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 3-2 (57). pp. 123–126.
 15. Saltykova K.G. (2015) Semantizaciya termina v yuridicheskom tekste [Semantization of terms in a legal text] // *Sovremennoe pravo*. 11. pp. 5–10.
 16. Marusenko M.A. (1996) Uchebnaya leksikografiya [Educational lexicography] // *Prikladnoe jazykoznanie*. SPb.: Izd-vo S.-Peterb. un-ta. pp. 308–317.
 17. Schsherba L.V. (1974) Prepodavanie inostrannykh jazykov v srednej shkole: obshchie voprosy metodik [Teaching foreign languages at school: the general methodological issues]. M.
 18. Smirnickij A.I. (1956) Leksikologiya anglijskogo jazyka [Lexicology of the English language]. M.: Izd-vo liter. na inostr. jazykakh.
 19. Belyaev B.V. (1964) Psichologicheskie osnovy usvoeniya leksiki inostrannogo jazyka [Psychological foundations of foreign language vocabulary acquisition]. M.: Prosveshchenie.
 20. Akhmanova O.S. (2010) Slovar' lingvisticheskikh terminov [Dictionary of linguistic terms]. 5-e izd. M.
 21. Apresyan Yu.D. (1974) Leksicheskaya semantika (sinonimicheskie sredstva jazyka) [Lexical semantics (synonymous language means)]. M.
 22. Arbatskij D.I. (1982) Semanticheskie opredeleniya (osnovnye problemy tolkovaniy leksicheskikh znachenij slov) [Semantic definitions (the principal problems of interpreting lexical meaning of words)]. Abstract of Philology doc. diss. L.
 23. Sternin I.A. (2013) Metody opisaniya semantiki slova [Methods of describing semantics of a word]. Yaroslavl': Istoki.
 24. Ufimtseva A.A. (1984) K voprosu o tak nazyvaemom definitsionnom metode opisaniya leksicheskogo znacheniya slova [On the issue of so-called definition method of describing lexical meaning of a word] // *Slovo v grammatike i slovare*. M.: Nauka. pp. 134–141.
 25. Banniste S.E., Morkovkin V.V. (1988) Semantizaciya leksiki v uchebnom objyasnitel'nom slovare, orientirovannom na opredelennyj inostrannyj jazyk [Semantization of vocabulary in a learner's explanatory dictionary designed for a certain language] // *Teoriya i praktika uchebnoj leksikografii*. M. pp. 74–92.
 26. Müller B.D. (1994) Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung [Vocabulary work and conveying meaning]. Berlin: Langenscheidt.
 27. Azimov E.G., Shchukin A.N. (2009) Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya jazykam) [New dictionary of methodology terms and notions (theory and practice of teaching languages)]. M.: Izdatel'stvo IKAR.
 28. Buhbinder V.A. (1972) Osnovy obucheniya leksike v srednej shkole [The foundations of teaching vocabulary at middle school]. M.

29. Gal'skova N.D., Gez N.I. (2006) *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika*. [Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology]. M.: Akademiya.
30. Klychnikova Z.I. (1983) *Psikhologicheskie osobennosti obucheniya chteniyu na inostrannom yazyke* [Psychological characteristics of teaching reading in a foreign language] // M.: Prosveshchenie.
31. Miroyubov A.A., Rakhmanova I.V., Cetlin V.S. (1967) *Obshchaya metodika obucheniya inostrannym yazykam* [General methodology of teaching foreign languages]. M: Prosveshchenie.
32. Solovova E.N. (2002) *Metodika obucheniya inostrannym yazykam* [Methodology of teaching foreign languages]. Bazovyy kurs lekcij. M.: Prosveshchenie.
33. Shakhmatova M. A. (2005) *Leksikologiya i leksikografiya v aspekte russkogo yazyka kak inostrannogo: Nauchno-metodicheskie materialy* [Lexicology and lexicography in the context of Russian as a foreign language: research and methodological materials]. SPb.: Filologicheskij fakul'tet SPbGU. pp. 3–15
34. Glukhov B.A., Shchukin A.N. (1993) *Terminy metodiki prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo* [The terms of teaching Russian as a foreign language]. M.
35. Golev N.D. (2010) *Leksikograficheskie aspekty izucheniya obydenного metazykovogo soznaniya* [Lexicographic aspects of studying average metalanguage cognition] // *Obydennoe metazykovoe soznanie: ontologicheskie i gnoseologicheskie aspekty*. Ch. 3.: Kollektivnaya monografiya. Kemerovo: KemGU. pp. 378–410.
36. Sklyarevskaya G.N. (2007) “Normativnyj tolkovyj slovar' zhivogo russkogo yazyka”: osnovnye postulyaty i tipologicheskie priznaki [Normative explanatory dictionary of vivid Russian language] // *Normativnyj tolkovyj slovar' zhivogo russkogo yazyka: teoreticheskie problemy i prakticheskie trudnosti*. Spb.: Filologicheskij fakul'tet Spbgu. pp. 17–41.
37. Fivejskaya E.A. (2007) *Slovoobrazovatel'nye otnosheniya v tolkovom slovare: problemy razrabotki tipovykh definicij* [Word-formation in a dictionary: the problems of developing typical definitions] // *Normativnyj tolkovyj slovar' zhivogo russkogo yazyka: teoreticheskie problemy i prakticheskie trudnosti*. Spb.: Filologicheskij fakul'tet Spbgu. pp. 226–238.
38. Denisov P.N. (1980) *Leksika russkogo yazyka i principy ee opisaniya* [Lexis of the Russian language and the principles of its description]. M.: Rus.jaz.
39. Grabska M. (1996) *Sopostavitel'no-associativnyj kontekst russkoyazychnogo potencial'nogo slovarya polyakov (teoreticheskie i ehmpiricheskie issledovaniya)* [Comparative association context of potential Russian vocabulary of The Poles]. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
40. Rostova A.N. (2000) *Metatekst kak forma eksplikacii metazykovogo soznaniya (na materiale govorov Sibiri)* [Metatext as a form of explication of metalinguistic consciousness]. Tomsk.
41. Chiknavorova K.G. (2018) *Analiz oshibok na vvodnom etape obucheniya yuridicheskomu perevodu v vuze* [Analysis of errors at the introductory level of teaching legal translation at university] // *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika*. 3. pp. 181–187.
42. Krois-Lindner A. (2006) *International legal English certificate*. Cambridge University Press.
43. Mamulyan A.S., Kashkin S.Yu. (1993) *Anglo-russkij polnyj yuridicheskij slovar'* [English-Russian law dictionary]. Izdatel'stvo: Rabbit. (<https://envoc.ru/edictionary/anglo-russkij-polnyj-yuridicheskij-slovar>)

КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ОТСУТСТВИЯ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ

Ясин Хамза Аббас

Аннотация. В статье раскрыто содержание когнитивно-коммуникативного подхода в системе преподавания русского языка для иностранных студентов в условиях отсутствия языковой среды; отдельно обоснованы когнитивный и коммуникативный подходы, для которых были установлены ключевые критерии; доведено, что когнитивно-коммуникативный подход касательно обучения русского языка как иностранного в условиях отсутствия языковой среды предполагает активность субъекта, формирование которой составляет одну из целей обучения, возникает в результате взаимодействия познания и объекта в пределах проблемной ситуации. Важным вопросом является необходимость поиска определенных изменений в научной парадигме методики преподавания русского языка как иностранного и его методологической основы на современном этапе. Его центральным понятием является «лингвистическая личность», учитывающая специфику учебной дисциплины «Методология преподавания иностранного языка». Эта дисциплина трансформируется в концепцию «вторичной языковой личности», формирование которой предполагает освоение иностранного языка не только на уровне языкового кода, но и при интеграции личности учащегося в языковую картину мира его носителей. Суть когнитивного подхода заключается в направленности процесса обучения на решение таких проблем, как восприятие, познание и понимание человеком действительности; приобретение, обработка, структурирование, сохранение, выведение и использование знаний. Поэтому, рассматривая современную стратегию обучения связной речи иностранных студентов, можно опираться на базовые положения как коммуникативного, так и когнитивного подходов. Так, процесс обучения языку предполагает стимулирование речемыслительной активности студентов. Мышление, как известно, имеет две основные функции: познавательную и коммуникативную. В процессе познавательной деятельности студенты решают умственные задачи и открывают новые знания. В коммуникативной деятельности студенты решают речевые задачи, например, что-то опровергнуть, аргументировать, выяснить, согласиться и др., для чего необходимо осуществить речевое действие. Одновременно следует обдумать, что сказать, как оформить фразу, какие подобрать лексические единицы и грамматические конструкции. Такая задача становится речемыслительной.

Ключевые слова: когнитивно-коммуникативный подход; система преподавания русского языка; Ирак; иностранные студенты; языковая среда.

Введение

Проблема формирования мотивации изучения русского языка чрезвычайно актуальна для обучения иракских учащихся – студентов

кафедры русского языка Багдадского университета. Студенты поступают на кафедру русского языка не по своему желанию, а по разнарядке Министерства образования Ирака и, как правило, не испытывают ни потребности в овладении русским языком, ни интереса к русскому языку и русской культуре. Это во многом обусловлено тем, что в процессе обучения используются устаревшие учебники и учебные пособия, доминирует грамматико-переводной метод. Однако глобализационные процессы, которые происходят во всех сферах общества, пытаются повлиять на учебно-воспитательный процесс и, таким образом, сориентировать его на достижение современных мировых образовательных стандартов. Поэтому новые условия профессиональной деятельности требуют внесения изменений в основы общей методологии, использование современных, более эффективных подходов, методов и приемов преподавания русского языка, особенно в тех случаях, когда отсутствует надлежащая языковая среда.

Особенно актуальной в современной методике становится проблема обучения русскому языку как иностранному. Традиционные методы обучения, которые касаются коммуникативной методики, не дают весомых положительных результатов. Поэтому большинство преподавателей пытаются ориентироваться не только на коммуникативный подход, но и на когнитивный, что и натолкнуло многих лингвистов и методистов на изучение проблематики *когнитивно-коммуникативного подхода* касательно обучения иностранного языка, в том числе и русского.

Современные модификации когнитивного и коммуникативного подходов к обучению иностранным языкам получили наиболее последовательное теоретическое обоснование в лингводидактической когнитивно-коммуникативной парадигме (Г. Барабанова, И. Бим, Л. Босова, С. Шатилова, А. Джонс и др.). Но особенности применения этого подхода при изучении иностранных языков в высшем учебном заведении еще недостаточно освещены и требуют более пристального внимания со стороны ученых. В настоящее время происходят дальнейшая теоретическая разработка и практическая реализация когнитивно-коммуникативного подхода касательно обучения профессионально-ориентированного иностранного языка, в том числе и русского, в моделях обучения различным видам речевой деятельности: *чтение* (Г. Барабанова, Г. Губина), *аудирование* (А. Колесникова, В. Яковлева), *письменная* (А. Чемот) и *устная* (Л. Ананьева, С. Дикарева) *речь*. В процессе становления находится и система частных методических принципов когнитивно-коммуникативного подхода, так же, как и трактовка в рамках подхода общедидактических и лингводидактических принципов.

Рассматривая общие тенденции и проблемы языковой подготовки иностранных граждан, исследователи во второй половине XX в. обращались к изучению и разработке *программно-методического обеспе-*

ния качества языковой подготовки (Т. Аверьянова, Е. Баш, Ю. Бельчикова, Е. Блинцовская, Г. Володина, Т. Дорофеева, А. Максименко, А. Митрофанова, В. Половников, Н. Присяжнюк, Л. Шведова и др.); *методов обучения русскому языку как иностранного* (Н. Алексеева, Н. Барабанова, Б. Беляев, Т. Вишнякова, Н. Власова, Г. Дергачева, Т. Капитонова, Г. Китайгородская, А. Кузина, Н. Лобанова, Н. Малащенко, Е. Пасов, И. Слесарева, С. Хавроница, А. Щукин и др.); *лингводидактических оснований* (И. Бим, И. Зимняя, Г. Китайгородская, Л. Щерба и др.); *психологических аспектов языковой подготовки иностранных граждан* (В. Артемов, Б. Беляев, Е. Верthroградская, И. Зимняя, И. Ильин, А. Леонтьев, Т. Рябова и др.) и др.

Теоретические основы когнитивной методики опираются на положения *когнитивной лингвистики*, «которая рассматривает язык не как систему в самом себе и для самой себя, но и в связи с человеком, без которого возникновение и функционирование этой системы было бы невозможным» [1. С. 24]. Лингводидакты (А. Донченко, С. Караман, В. Мельничайко, Г. Шелехова и др.) пытаются выяснить лингводидактические основы коммуникативного подхода касательно обучения языка, процесс формирования коммуникативных умений и навыков.

Цель статьи – раскрыть содержание когнитивно-коммуникативного подхода в системе преподавания русского языка для иностранных граждан в условиях отсутствия языковой среды.

Методология

На сегодняшний день одним из направлений улучшения учебно-воспитательного процесса является применение **когнитивно-коммуникативного подхода**, особенно когда речь идет не просто о преподавании русского языка для иностранных граждан, а когда отсутствует надлежащее языковое пространство. Цель такого обучения заключается в усилении практической направленности обучения, изменении акцентов с простого запоминания на интеллектуальное развитие студентов за счет уменьшения репродуктивной деятельности, создании учебных ситуаций, побуждающих к различным видам речевой деятельности, касающихся объяснения явлений, процессов и т.д., а также способов и средств вербального воспроизведения.

Попытаемся детально разобрать две составляющие этой методики – *когнитивный* и *коммуникативный подходы*.

В 1967 г. в своем труде «Когнитивная психология» В. Найсер попытался описать когнитивный подход и предложил провести анализ умственной деятельности с помощью экспериментальных методик психологии и физиологии, с целью обоснования необходимости учета специфики психических процессов для повышения эффективности интеллектуальной деятельности человека.

Когнитивный подход к обучению иностранного языка, в том числе и русского, – это установка на виртуальное овладение языком, которая предполагает осознание, понимание студентами языковых единиц и формирование способности объяснять употребление и выбор таких единиц при общении.

Когнитивный подход к обучению реализуется в том случае, когда студент является активным участником процесса обучения, а не объектом учебной деятельности преподавателя. Таким образом, именно когнитивный подход в обучении делает коммуникативную методику более динамичной и предоставляет новый импульс для обновления методической мысли. Рассматривая вопрос когнитивного подхода, прежде всего, нужно отметить, что когнитивная психология имеет существенное влияние, поскольку именно она доказывает, что воспринимать информацию легче, если студент представляет, что именно он будет изучать [1. С. 17].

Учитывая вышеизложенное, представителями когнитивной психологии проводились исследования в области познавательных процессов: внимания, восприятия, памяти, воображения, мышления. Одной из центральных проблем этого направления является вопрос об организации знаний в памяти субъекта, включая соотношение образных и вербальных компонентов при запоминании и мышлении, а также исследования индивидуальных различий личности [2. С. 88]. Эти различия процессов индивида воплощаются в когнитивных стилях.

Когнитивный стиль (от греч. *stylos* – стержень для письма) – это 1) индивидуальная специфика познавательных процессов субъекта, выражающихся в познавательных стратегиях, которые им используются; 2) совокупность личных познавательных (ментальных) установок или типов контроля, представленных конкретным набором специальных тестов [Там же. С. 89].

Все действия и операции, выполняемые учащимися с целью получения, сохранения в памяти и применения приобретенной информации образуют учебные стратегии, которые зависят от психологических особенностей и качеств личности каждого студента [Там же. С. 301]. Учебные стратегии – это способы поведения и мышления, которые влияют на процесс переработки информации субъектом обучения.

Учебные стратегии рассматриваются как саморегулятивные средства, направленные на достижение и развитие коммуникативных способностей. Они предусматривают концентрированность на отдельных аспектах новой информации, анализ и мониторинг информации при изучении иностранного языка, структурирование и детальную проработку новой информации, оценивание достижений после завершения обучения или как способ успокоить себя, убеждение в том, что обучение будет успешным.

Когнитивно направленное обучение общению на иностранном языке, включая русский, также имеет личностно обусловленный характер. Овладения русским языком ориентировано не только на собеседника и на сознание, но и на личность студента. Такой подход к обучению предполагает управление и организацию учебной деятельности студентов, означает переосмысление этого процесса на решение и постановку ими самими определенных учебных задач. Это связано с целым рядом личностных моментов. Прежде всего, сюда относится мотивация, изучаемая многими отечественными и зарубежными психологами, среди которых были Дж. Брунер, Г. Шукина, В. Давыдов, Д. Эльконин, А. Маркова и др.

Мотивация обеспечивает производительность учебной деятельности и вызывает целенаправленную активность. Мотивы могут быть внутренними и внешними. Внутренний мотив принадлежит самой структуре деятельности и его можно соотнести с пониманием мотива деятельности, предложенным С. Рубинштейном. Рубинштейн считал, что любое действие исходит из мотива, т.е. побуждающего к действию переживания чего-то весомого, что придает этому действию смысл для индивида. Такой мотив может быть, например, познавательным, т.е. вызванным, скажем, захватывающим содержанием книги, которая используется в процессе обучения.

Наряду с внутренними, бывают еще и внешние мотивы, широкие социальные и узколичностные. К таким мотивам могут принадлежать, например, мотивы престижности обучения в данном вузе, мотивы собственного роста, обязанности и другие мотивы, которые выступают внешними по отношению к самой учебной деятельности.

Питает и поддерживает мотивацию реальный, этапный и конечный успех. Если нет успеха, то мотивация исчезает. Как правило, изучение иностранного языка, в том числе и русского, – процесс длительный, и ощутимые результаты появляются не сразу. Мотивы, которыми руководствуются студенты, угасают, интерес к предмету падает, умственная активность затухает. Итак, необходимым остается поиск стимулов, которые могут вызвать положительную мотивацию у студентов. Именно поэтому при выборе учебного материала необходимо учитывать *принцип аутентичности информации*. Понятие подлинности сводится не только к накоплению лексики, но и к правильному ее грамматическому оформлению в конкретных высказываниях. Ключевая роль принадлежит содержательной стороне, которая может вызвать естественный интерес у студентов. Интересная информация способствует запоминанию материала, отрабатывается, поскольку она вызывает большую встречную заинтересованность у студентов [3. С. 157–159].

Исследование

Далее остановимся на коммуникативном подходе – комплексном применении языковых и неязыковых средств с целью коммуникации в конкретных социально-бытовых ситуациях, умение ориентироваться в ситуации общения [4. С. 54–60]. К основным критериям коммуникативного подхода следует отнести:

- умение целесообразно использовать средства русского языка в практике живого общения;
- умение приводить убедительные аргументы в процессе разговора;
- способность ориентироваться в ситуации общения, коммуникативно оправданно подбирать вербальные и невербальные средства и способы для оформления мыслей, чувств в различных сферах общения;
- умение устанавливать и поддерживать контакт с собеседником, менять стратегию, речевое поведение в зависимости от коммуникативной ситуации;
- опыт личной ответственности за собственное коммуникативное поведение, требовательность к своей речи.

Коммуникативная компетентность предполагает прежде всего умение человека общаться с другими людьми, использовать соответствующие средства выразительности и инициативные проявления. Опорой в этих речевых действиях становятся формулы речевого этикета, которые являются неотъемлемым фактором коммуникации. Поэтому формирование коммуникативных умений прежде всего начинается с усвоения формул речевого этикета: приветствия, знакомства, извинения, благодарности, просьбы, привлечения внимания, согласия, отказа, запрета, пожелания, телефонного разговора и т.п. Однако знание речевых штампов для обеспечения коммуникации в конкретной ситуации еще не свидетельствует о сформированном умении.

В 1967 г. Пол Грайс описал четыре «максимы», оптимизирующие процессы нашего сознания:

- максима информативности, или количества, – будь информативным настолько, насколько это нужно, и не больше;
- максима истинности, или качества, – не утверждай того, о чем ты знаешь, что это неправда или для этого нет доказательств;
- максима релевантности, или отношения, – старайся, чтобы твой вклад был релевантным относительно целей обсуждения, которое происходит;
- максима понятности, или способа изложения, – будь понятным, избегай непонятных слов и формулировок, многозначности и беспорядка в использовании речи [5].

При условии соблюдения грайсовских «максим» во время общения, отпадает проблема нарушения принципа кооперативности между

субъектами взаимодействия. Именно поэтому преподавателю важно не только самому придерживаться этих «максим» при подборе и изложении информации, но и научить студентов придерживаться этих принципов во время общения.

Мотивируя студентов к процессу обучения, очень важным является формирование их интереса. Термин «интерес» с психологической точки зрения означает эмоциональное переживание познавательной (ментальной) потребности. У студентов необходимо развивать интерес не просто к содержанию самого обучения, но и ко всей учебной деятельности, т.е. находить возможность проявить инициативность и умственную самостоятельность при обучении.

Кроме этого, огромную роль в формировании интереса к обучению того же иностранного языка, в том числе и русского, играет создание конкретных проблемных ситуаций, которые им не удастся решить с имеющимся запасом знаний. Сталкиваясь с этими трудностями, они понимают, что им следует либо получить новые знания, либо попытаться применить старые в сложившейся новой ситуации. Интересной будет только такая работа, которая требует постоянного напряжения. Легкий материал, который не требует определенного умственного напряжения, не имеет никакого интереса. В учебной деятельности преодоление таких трудностей – это важное условие возникновения интереса к ней. При этом следует помнить, что трудности вызывают пылкий интерес только в тех случаях, когда они посильны, иначе интерес быстро проходит [6, 7].

В изучении иностранного языка, в том числе и русского, очень важным фактором является положительная или отрицательная установка студента на общение на этом языке. Так, французские психологи ввели такое понятие, как *langue de plaisir*, – на языке должно быть приятно общаться [8]. Однако не менее важным в формировании отношения студента к иностранному языку является то, каким образом происходит изучение иностранного языка, те методы, которые используются преподавателем во время занятий, а также общая атмосфера.

Эффективным является привлечение студентов к анализу ошибок языка средств массовой информации и рекламы: самостоятельно анализируя языковую среду, ученик привыкает к сознательному отношению к слову.

Использование фразеологических единиц различных типов, поговорок, поговорок и др. на занятиях по русскому языку не только способствует развитию связной речи учащихся, обогащает их словарь, но и помогает лучше понять и осмыслить этические, эстетические и философские стороны русской нации.

Важным этапом языкового образования является формирование социолингвистической компетенции – способности общаться в конкретном социолингвистическом контексте общения [9. С. 4]. Для до-

стижения этой цели большое внимание уделяется культурологическому компоненту на занятиях по русскому языку, что воплощается не только в содержательном наполнении текстов тренировочных упражнений и контрольных работ. Активизировать внимание аудитории, повысить общий культурный уровень молодежи, углубить знания по русской и мировой истории и культуры помогают небольшие информационные сообщения, подготовленные студентами. Прослушанные сообщения обязательно обсуждаются и анализируются, комментируется речь докладчика, рассматриваются стилевые особенности текстов.

Когнитивно-коммуникативный подход к обучению русского языка как иностранного предполагает активность субъекта, формирование которой составляет одну из целей обучения, возникает в результате взаимодействия познания и объекта в пределах проблемной ситуации.

Как показывают исследования, когнитивно-коммуникативный подход в процессе обучения иностранного языка, в том числе и русского, требует создания образа иноязычного слова. Образ слова, сформированный в памяти, носит познавательный (ментальный) характер [8. С. 84]. А. Залевская упоминает об особом способе конструировании / организации речевого и языкового опыта у студентов. Она акцентирует внимание на моделировании когнитивного образа слова на этапе *word-study*, т.е. на этапе концептуализации [10. С. 36]. На этом этапе студенту необходимо ознакомиться с разнообразной информацией и языковыми особенностями лексических единиц. После моделирования образа определенной лексической единицы и накопления о нем информации наступает этап интериоризации – этап постепенного развития умения использования на практике новой лексической единицы и фиксации ее в долговременную память. При этом информация о лексической единице перерабатывается сознанием студента и представляется в виде специальных объединений (фреймов). В таком процессе принимают участие когнитивные системы. На последующем этапе прослеживаются ассоциативные связи лексической единицы. Когнитивный образ такой лексической единицы становится более устойчивым и длительным. И если прослеживаются нужная мотивация, положительный речевой и языковой опыт, комбинационные способности, чувство языка и креативность в речевой деятельности студента, то проходит процесс «вращения», «кристаллизации» смоделированных образов в разных видах. Важным условием для овладения лексическим аспектом иноязычной речи, в том числе и русской, является именно построение системы связей в лексической единице.

Для достижения целей и решения задач с учетом когнитивно-коммуникативного подхода рекомендуются специальные упражнения. С их помощью можно достичь необходимого уровня автоматизма в использовании знаний по русскому языку как иностранному, что позволяет

снизить функциональную зависимость лексических навыков от когнитивных процессов и помогает развить когнитивную коммуникацию.

Изучение грамматических явлений тоже базируется на мыслительных процессах, которые лежат в основе использования и понимания этих явлений в речи. В связи с этим в преподавании грамматики иностранного языка, в том числе и русского, целесообразно использовать *когнитивно-коммуникативный подход*. Данный подход дает возможность, с одной стороны, осознанно усвоить грамматические категории, процессы, явления, а также связанные с этими механизмами сведения культурно-эстетического и страноведческого характера, а с другой стороны, он является теоретическим обоснованием коммуникативной технологии обучения иностранным языкам в целом [11. С. 90] и русскому в частности. Студентам дают не готовые правила или структуры, а помогают «открывать» правила и модели самостоятельно, таким образом, они могут постичь грамматику как логическую систему. Понятно, что конечная цель – использование языка. Поэтому студентам предлагают большое количество задач, целью которых является использование изученных форм в коммуникативных ситуациях и реалистичном контексте.

Заключение

Подводя итог, можно сделать выводы о том, что когнитивно-коммуникативный подход является ключевым в системе преподавания русского языка для иностранных граждан в условиях отсутствия языковой среды: если когнитивный подход заключается в установке на интуитивное овладение языком и предполагает осознание, понимание учащимися единиц языка и формирование способности объяснять выбор и употребление таких единиц в процессе общения, то коммуникативный – в комплексном применении языковых и неязыковых средств с целью коммуникации в конкретных социально-бытовых ситуациях, умение ориентироваться в ситуации общения.

В конечном итоге когнитивно-коммуникативные умения обеспечивают дальнейшее мастерство студентов, а именно: 1) умение на основе воспринятой информации выделять микротемы, ключевые слова, репродуцировать содержание информации; 2) по содержанию воспринятой на слух или зрением информации строить ряд сократических вопросов; 3) выразительно декламировать перед аудиторией; 4) публично рассуждать на заданную тему; 5) включаться в обсуждение вопроса, учитывая уже высказанное, продолжать логику раскрытия проблемы; 6) публично выступать с сообщениями и т.п.; 7) делать обобщения-итоги; 8) пользоваться формами речевого этикета, характерными для конкретных ситуаций (просьба об индивидуальном задании, извинения

перед работником за несвоевременность выполнения работы, приглашение на встречу и т.п.); 9) мотивировать факты решения той или иной задачи; 10) входить в систему вопросов, направленных на раскрытие предложенной темы; 11) спонтанно поддерживать разговор на заданную тему; 12) вести дискуссию, отрицая, утверждая или поддерживая определенные точки зрения; 13) включаться в деловую игру (моделирование фрагментов делового сотрудничества) и т.д.

Литература

1. *Глухов Б.А., Шукин А.Н.* Термины методики преподавания русского языка как иностранного. М. : Рус. яз., 1993. 369 с.
2. *Азимов Э.Г., Шукин А.Н.* Словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.
3. *Ильдуганова Г.М.* Развитие устной речи как средства повышения мотивации изучения иностранного языка // Язык и методика его преподавания : IV Республиканская науч.-практ. конф. Казань, 2002. С. 157–159.
4. *Изаренков Д.И.* Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. 1990. № 4. С. 54–60.
5. *Величковский Б.М.* Когнитивная наука: Основы психологии познания : в 2 т. М. : Смысл: Издательский центр «Академия», 2006. Т. 2. 432 с.
6. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология : учеб. пособие. Ростов н/Д. : Феникс, 1997. 480 с.
7. *Зимняя И.А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. М. : Просвещение, 1991. 222 с.
8. *Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики. М. : Смысл, 1997. 287 с.
9. *Омельчук С.* Формування мовленнєво-комунікативних умінь у процесі вивчення синтаксису: Лінгводидактичні аспекти // Дивослово. 2006. № 9. С. 4.
10. *Залевская А.А.* Введение в психолингвистику. М. : РГГУ, 2000. 348 с.
11. *Лебедева М.В.* Когнитивно-коммуникативный подход в обучении лексико-грамматическому аспекту устной речи студентов переводческого факультета // Когнитивные процессы в иноязычном словоупотреблении и слововосприятии на уроках иностранного языка в школе и вузе : межвуз. сб. науч. ст. Новгород : НГЛУ имени Добролюбова, 2004. С. 88–93.

Сведения об авторе:

Аббас Ясин Хамза – доцент, кандидат педагогических наук, Багдадский университет (Ирак, Багдад). E-mail: yasinnatalia@mail.ru

Поступила в редакцию 2 сентября 2019 г.

COGNITIVE-COMMUNICATIVE APPROACH IN THE SYSTEM OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE FOR FOREIGN STUDENTS (IN THE CONDITION OF NO LANGUAGE ENVIRONMENT)

Abbas Y.H., Ph.D., Associate Professor, Baghdad University (Iraq, Baghdad). E-mail: yasinnatalia @ mail.ru

Abstract. The article reveals the content of the cognitive-communicative approach in the system of teaching the Russian language for foreign citizens in the absence of a language environment. The cognitive and communicative approaches have separately substantiated, for which the key criteria have been established. It has been concluded that the cognitive-communicative approach regarding the teaching of Russian as a foreign language in the absence of a language environment presupposes the activity of the subject, the formation of which constitutes one of the learning goals, arises as a result of the interaction of cognition and the object within the problem situation. The important question here is about the necessity of certain changes in the scientific paradigm of the methods of teaching Russian as a foreign language; its methodological basis, at the present stage, becomes linguocultural studies. Its central concept is the “linguistic personality” which takes into account the specificity of the educational discipline “Methodology of teaching a foreign language”, which transforms into the concept of “secondary linguistic personality”, the formation of which involves mastering a foreign language not only at the level of the language code, but also at the integration of the student’s personality in a language picture of the world of its bearers. The essence of the cognitive approach is to focus the learning process on solving such problems as: perception, cognition and understanding of reality by a person; acquisition, processing, structuring, preservation, derivation and use of knowledge. Therefore, considering the modern strategy of teaching coherent speech of foreign students, one can rely on the basic principles of both communicative and cognitive approaches. So, the process of teaching a language involves stimulating the speech-cognitive activity of students. Thinking, as you know, has two main functions: cognitive and communicative. In the process of cognitive activity, students solve mental problems and discover new knowledge. In communicative activity, students solve speech problems, for example, refute something, argue, find out, agree, etc., for which it is necessary to carry out a speech action. At the same time, one should think over what to say, how to arrange a phrase, which ones to choose lexical units and grammatical constructions. Such a task is becoming intelligible.

Keywords: cognitive-communicative approach; system of teaching Russian; Iraq; foreign students; language environment.

References

1. Glukhov B.A., Shchukin A.N. (1993) Terminy metodiki prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo [The terms of teaching Russian as a foreign language]. M.
2. Azimov E.G., Shchukin A.N. (2009) Slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya jazykam) [Dictionary of methodical terms and concepts (theory and practice of teaching languages)]. M. : IKAR.
3. Il'duganova G.M. (2002) Razvitiye ustnoy rechi kak sredstva povysheniya motivatsii izucheniya inostrannogo yazyka [The development of spoken language as a means of increasing the motivation for learning a foreign language] // Jazyk i metodika yego prepodavaniya : IV res-publikanskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya. Kazan'. pp. 157–159.
4. Izarenkov D.I. (1990) Bazyisnyye sostavlyayushchiye kommunikativnoy kompetentsii i ikh formirovaniye na prodvinutom etape obucheniya studentov-nefilologov [The basic components of communicative competence and their formation at an advanced stage of training of non-philological students] // Russkiy jazyk za rubezhom. 4. pp. 54–60.
5. Velichkovskiy B.M. (2006) Kognitivnaya nauka: Osnovy psikhologii poznaniya : v 2 t. [Cognitive science: fundamentals of the psychology of cognition: in 2 volumes]. M. : Smysl: Izdatel'skiy tsentr Akademiya. Vol. 2.
6. Zimnyaya I.A. (1997) Pedagogicheskaya psikhologiya : ucheb. posobiye [Pedagogical Psychology: Textbook]. Rostov n/D. : Feniks.
7. Zimnyaya I.A. (1991) Psikhologiya obucheniya inostrannym jazykam v shkole [Psychology of teaching foreign languages at school]. M. : Prosveshcheniye.

8. Leont'yev A.A. (1997) Osnovy psikholingvistiki [Fundamentals of Psycholinguistics]. M. : Smysl.
9. Omel'chuk S. (2006) Formuvannya movlennyevo-komunikatyvnykh umin' u protsesi vyvchennya syntaksysu: Lihvodydaktychni aspekty [Formation of speech and communicative skills in the process of syntax learning: linguodactic aspects] // Dyvoslovo. 9.
10. Zalevskaya A.A. (2000) Vvedenye v psikholyinhvystyku [Introduction to psycholinguistics]. M. : RGGU.
11. Lebedeva M.V. (2004) Kognitivno-kommunikativnyy podkhod v obuchenii leksiko-grammaticheskomu aspektu ustnoy rechi studentov perevodcheskogo fakul'teta [Cognitive-communicative approach in teaching the lexical and grammatical aspect of speech of the translation faculty students] // Kognitivnyye protsessy v inoyazychnom slovoupotreblenii i slovovospriyatii na urokakh inostrannogo yazyka v shkole i vuze : mezhvuz. sb. nauch. statey. N. Novgo-rod : NGLU imeni Dobrolyubova. pp. 88–93.

Received 2 September 2019

Научный журнал

Язык и культура

№ 47 2019

Редактор Ю.П. Готфрид
Редактор-переводчик В.В. Воздвиженский
Оригинал-макет А.И. Лелююр
Дизайн обложки Л.Д. Кривцовой

Подписано в печать 30.09.2019 г.
Формат 70х108¹/₁₆. Печ. л. 19,6. Усл. печ. л. 27,4. Гарнитура Times.
Тираж 50 экз. Заказ № 4138. Цена свободная.

Дата выхода в свет 10.12.2019 г.

Адрес редакции и издателя:

634050, Томск, пр. Ленина, 36
Национальный исследовательский Томский государственный университет
Телефон / факс: 8+(3822)–52-97-42
E-mail: gural.svetlana@mail.ru

Издательство: Издательский Дом Томского государственного университета.

Адрес: 634050, г. Томск, пр. Ленина, 36.
Телефоны: 8(382-2)–52-98-49; 8(382-2)–52-96-75
Сайт: <http://publish.tsu.ru>
E-mail: rio.tsu@mail.ru

Журнал отпечатан на полиграфическом оборудовании
Издательского Дома Томского государственного университета
634050, г. Томск, Ленина, 36
Тел. 8+(382-2)–52-98-49
Сайт: <http://publish.tsu.ru>; E-mail: rio.tsu@mail.ru